LIBROS DE TEXTO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Currículum y Derechos Humanos en Latinoamérica

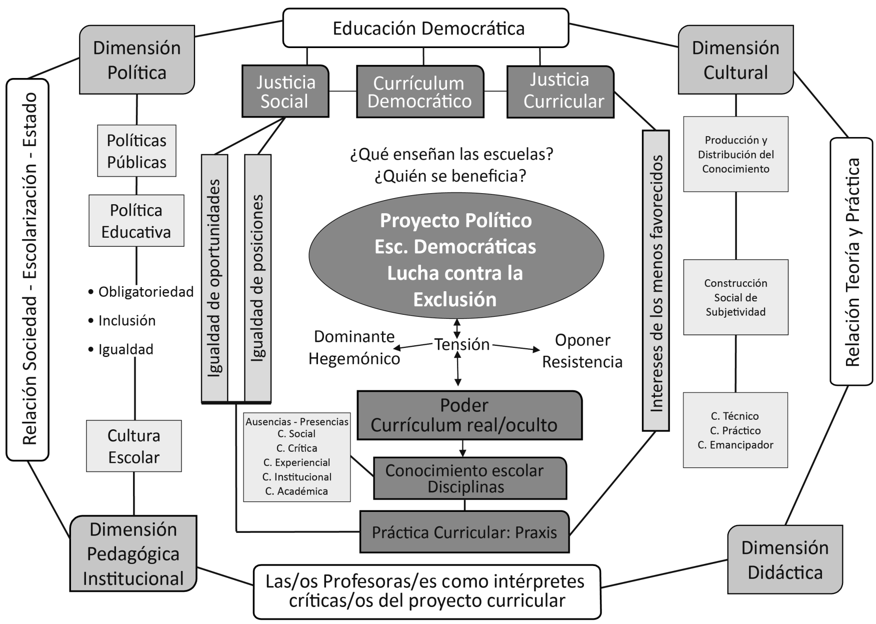


EdUNLPam

María Graciela DI FRANCO
Norma Beatriz DI FRANCO
Silvia SIDERAC

[2017] LIBROS DE TEXTO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Currículum y Derechos Humanos en Latinoamérica



María Graciela DI FRANCO
Norma Beatriz DI FRANCO
Silvia SIDERAC

Di Franco, María Graciela
Currículum y derechos humanos en Latinoamérica / María Graciela Di Franco ; Norma Beatriz Di Franco ; Silvia Siderac. - 1a ed . - Santa Rosa : Universidad Nacional de La Pampa, 2017.
200 p. ; 25 x 18 cm.

ISBN 978-950-863-322-4

1. Acceso a la Educación. 2. Currículo. 3. Derechos Humanos. I. Di Franco, Norma Beatriz II. Siderac, Silvia III. Título
CDD 323

LIBRO DE TEXTO PARA **ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**
Currículum y Derechos Humanos en Latinoamérica
María Graciela DI FRANCO - Norma Beatriz DI FRANCO - Silvia SIDERAC

Febrero 2018, Santa Rosa, La Pampa

Edición: Melina Caraballo - EdUNLPam

Diseño de imagen de tapa: Luna Malen Podestá Martínez

Diseño y Diagramación: M. Florencia Mirassón - Diseño-UNLPam

Impreso en Argentina
ISBN 978-950-863-322-4

EdUNLPam - Año 2018
Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG
SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

Índice

Prólogo

Este libro está pensado para quien se está formando en la docencia. Formarse en ese sentido implica que hemos realizado una opción por ubicar a la educación y a la escuela como espacios donde las personas podemos vivir mejor.

Esto nos compromete, deja en evidencia nuestra manera de pensar, de pensar políticamente. Nos preguntamos, ¿cuáles son los saberes necesarios para esa práctica educativa? De eso se trata esta *Práctica Curricular*, de preguntarnos ¿Cómo pensar esos saberes buscando construir autonomía en el pensamiento y en las prácticas?

En *Práctica Educativa: Práctica Curricular* la mirada se centra en pensar a la educación como acto político en tanto favorece la construcción de sujetas/os que puedan comprender el mundo e intervenir en él. Para ello, y para fraseando a Tomaz Tadeu da Silva, proponemos descolonizar el currículo[1] y en ese sentido los contenidos y actividades se articulan a partir de esta idea para analizar y valorar la escuela como espacio de poder y de práctica informada en la potencialidad de los derechos humanos y volver la mirada sobre los espacios de formación.

Este proyecto político se aborda a la luz de dos relaciones fundantes: la relación entre sociedad y educación y la relación entre teoría y práctica, ambas encaminadas a lograr una formación de ciudadanos/as de una sociedad democrática, sociedad que sostiene como justicia curricular al trabajo escolar para reducir la exclusión social. En ese sentido, educar es una tarea moral, que compromete a quien la realiza, es una práctica humana, social, política e históricamente situada que busca la construcción de la ciudadanía en democracia a favor de la justicia curricular.

La propuesta se organiza en cinco capítulos:

1 Tomaz Tadeu da Silva (1997) "Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica" en Gentile, Pablo (comp.) *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

Capítulo 1. Otra escuela es necesaria y posible: ¿Qué enseñamos?, ¿para qué? ¿En relación con quién y con qué proyecto latinoamericano? De la pedagogía del control a la pedagogía del cuidado.

Capítulo 2. Currículum "de las ausencias" y de las "emergencias" –parafraseando a Boaventura de Suoza Santos–, modos de producir ausencias y presencias en y desde el currículum.

Capítulo 3. La práctica curricular como praxis. La teoría sin experiencia es vacía. La experiencia sin teoría es ciega (Paulo Freire, 2000: 27).

Capítulo 4. Desarrollo reflexivo de la práctica docente a favor de derechos humanos interculturales. Este cuarto eje recupera la pregunta de Tadeu da Silva ¿Cómo desmasculinizar el currículo?, ¿cómo desoficializarlo?, ¿cómo desfetichizarlo? En suma, ¿Cómo descolonizarlo?

Capítulo 5. Líneas de trabajo:

5. 1. Concebir un currículo que incorpore, transversalmente, la comprensión "relacional" (advertir que los contenidos a enseñar del currículum adquieren nuevos significados cuando son vistos como relaciones). Y en este sentido se incorpora el proyecto de investigación: *Relaciones con el saber en la formación de los profesorados*.

5.2. La elaboración de materiales curriculares alternativos que puedan reflejar las visiones y representaciones de grupos subordinados. Por ello, integramos el proyecto de investigación: *Diseño de materiales alternativos para la enseñanza en la Educación Pública: Educación Sexual Integral e Interculturalidad*.

5.3. Las propias experiencias presentes de las/os estudiantes que pueden servir de base para la discusión y la producción de un nuevo conocimiento. Al respecto, incluimos en proyecto de investigación: *El Campo de la Práctica: una arquitectura innovadora que recupera el valor formativo de la práctica en los profesorados universitarios*.

Cada capítulo está diseñado como unidad de sentido generado a partir de mediadores simbólicos (películas, publicidades, canciones, casos) que se recuperan de la cultura vital en tanto activan la curiosidad, las emociones, los argumentos, la pasión. A partir de ellos se hilvanan herramientas teóricas, analíticas, que se convierten en los "lentes" con que se leen los discursos y las prácticas. En esta dinámica, los trabajos prácticos interpelan a las teorías generando un ida y vuelta que se acompaña con ejemplos de producciones de las y los estudiantes, fotos, estructuras conceptuales y metodológicas, entre otras. La evaluación en proceso acompaña cada eje ofreciendo recuperar ideas previas, criterios de auto evaluación, de seguimiento y de acreditación de la asignatura.

En favor de construir una praxis que permita conocer y comprender lo que sucede en las escuelas y poder intervenir en beneficio de esa justicia curricular, discursos y acción se intersectan permanentemente. En ese sentido, la cursada de esta asignatura se desarrolla en escuelas secundarias acompañando a profesoras/es como ayudantes, anticipando la actuación docente en contextos socioeducativos. Se efectiviza así la formación que prescribe el plan de estudios en vigencia, en relación con el Campo de la Práctica al que adherimos política, epistemológica y curricularmente. Esta práctica de formación también se constituye en práctica sociocomunitaria al proponer una formación articulada para personas que pensamos, sentimos, actuamos también de manera integrada.

Estamos convencidas de que "(…) no hay práctica social más política que la práctica educativa (…) En efecto la educación puede ocultar la realidad de dominación y alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria" (Freire, 2003: 74).

Introducción

El currículum universitario como proyecto político

La asignatura se configura a partir de pensar a la educación como acto político en tanto favorece la construcción de sujetas/os que puedan comprender el mundo e intervenir en él. Para ello, proponemos analizar y valorar la escuela como espacio de poder y de práctica informada y volver la mirada sobre los espacios de formación. Esto quiere decir que esta escuela lleva adelante un proyecto político, lo que implica preguntarnos qué tipo de persona formar y qué saberes exige esa formación. Partimos de entender que una currícula universitaria es un proyecto político institucional, tal como lo define de Alba (2006: 59)

> (…) la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político - educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.

Es un proyecto político que analizamos a la luz de dos relaciones fundantes: la relación entre sociedad y educación y la relación de nuestras teorías y nuestras prácticas, ambas encaminadas a lograr una formación de ciudadanos/as. Una sociedad democrática sostiene como justicia curricular el trabajo escolar para reducir la exclusión social. De allí la fundamental función del sistema educativo, en tanto que es un bien público que asegura la construcción de saberes y brinda el conocimiento organizado que las sociedades necesitan. Y es una función educativa fundamentalmente, porque educar es una tarea moral, que compromete a quien la realiza, es una práctica humana, social, política e históricamente situada que busca la construcción de la ciudadanía en democracia. Para esto se requiere de una justicia distributiva que trabaje por todas/os

las/os ciudadanas/os. La igualdad individual es la condición de un orden social justo, no su objetivo. Esta democracia debe trabajar en favor de la justicia curricular. Como expresa Jurjo Torres Santomé:

> La justicia curricular es el resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse como personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. Para ello, es necesario preparar a los alumnos para ser autónomos, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios, dialogar, cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa (2011: 311).

Las escuelas democráticas (Apple y Beane, 2000), como la democracia misma, no se producen por causalidad. Se derivan de intentos explícitos de las y los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear **estructuras y procesos** democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum democrático que aporte experiencias democráticas a las/os jóvenes.

Para ello, debemos cuestionar algunos falsos planteos del problema: que las desigualdades educativas son un problema de las minorías desfavorecidas, que los pobres son culturalmente diferentes de la mayoría y que la reforma educativa es un problema técnico. Debemos revisar la relación entre el conocimiento y su distribución lo que implica replantear el rol docente desde una formación crítica que pueda trabajar en favor de la defensa de los tres principios de la justicia curricular: los intereses de los menos favorecidos, la participación y la escolarización común y la producción histórica de la igualdad (Connell, 1997).

En este punto, resulta fundamental trabajar en pos de reducir los niveles de exclusión para lo que es imprescindible incluir a los/as alumnos/as al sistema escolar pero, fundamentalmente, al saber, para tener voz y defender sus derechos.

Jurjo Torres Santomé (1997), en *El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión*, señala que las instituciones escolares, como cualquier otra institución social, deben ser entendidas no de manera aislada sino en relación a con la situación, el tiempo y el

contexto en que se desarrollan dado que se planifican al servicios de esos intereses. De ese modo, ubica a los centros escolares en el contexto del neoliberalismo e identifica las realidades marginadas en las escuelas, en las aulas, en el saber de los diseños curriculares y de los libros de texto:

> En el trabajo escolar contra la exclusión y el racismo es imprescindible detenerse a analizar la cultura, los contenidos culturales con los que se trabaja en las aulas. La selección cultural realizada por las autoridades educativas y, de manera especial, la promovida por las editoriales de libros de texto acostumbra a funcionar cual "Caballo de Troya"; ya de partida asume la superioridad de la cultura denominada oficial. Las informaciones visibles tratan de justificar el porqué del éxito de los colectivos y personalidades de los grupos hegemónicos; y además también cuentan con el subterfugio de numerosos implícitos que coadyuvan en la desvalorización de las culturas distintas y/o rivales y, por supuesto, de las marginadas (Torres Santomé, 1997: 7).

Asimismo, analiza las dificultades en el trabajo escolar antirracista para pensar y llevar adelante un currículum antimarginación. Enmarcadas en estas pedagogías críticas se indagan casos, ejemplos de las escuela*s* en donde los/as estudiantes desarrollan las ayudantías, su propia biografía escolar.

Ahora bien, nos preguntamos –como lo hace Boaventura de Sousa Santos (2010)– por qué el pensamiento emancipador de larga tradición en la cultura occidental, en la práctica no ha emancipado a la sociedad. Señala, en este sentido, que la opresión y la exclusión tienen dimensiones que el pensamiento crítico emancipatorio, de raíz eurocéntrica, occidental, ignoró. Una de esas dimensiones fundamentales es la epistemológica, en tanto reconocer qué se considera conocimiento válido, quién lo construye, cómo lo hace, quién y cómo se distribuye. Esto lleva a concluir que la comprensión de mundo es más amplia que la comprensión occidental del mundo, fundado en los universos culturales no europeos, latinoamericanos, por ejemplo.

De este modo, no se busca desconocer la teoría crítica occidental, sino ponerla en tensión cuestionando capitalismo y colonialismo para poder analizar problemas sociales, políticos y curriculares propios de nuestro tiempo en Latinoamérica. En esta primera delimitación se analiza el currículum prescripto, editorial, moldeado por las y los docentes. Es fundamental, entonces, descolonizar el currículum. Estos son los argumentos que se abordan en el primer eje de la asignatura, que cierra generando preguntas acerca de la mudanza del sentido histórico del currículum centrado en el control al reconocimiento de unos saberes

que se ubican en personas, instituciones y procesos que puedan ofrecer posibilidades otras y propias, de allí que la pedagogía que se propone es la del cuidado.

En palabras de Catherine Walsh:

> Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación" (...) Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (2009: 29).

En el capítulo dos se analizan currículum, textos y prácticas, en tanto mediadores culturales. En este sentido, podemos advertir que hay quienes permanecen "de aquel lado de la línea" y "los de este lado de la línea" (de Sousa Santos, 2010) y cómo los de este lado finalmente pierden definición, se vuelven invisibles. Sousa de Santos reconoce distintos modos de producir ausencias desde una *racionalidad monocultural:* el ignorante, el retrasado, el inferior, el local/particular, el improductivo o estéril. Cada una de estas monoculturas colabora en la construcción de subjetividades que se alejan de la resistencia y las transformaciones. Es en este sentido, la posibilidad la ofrece el autor desde la emergencia, de la ecología de saberes, temporalidades, reconocimiento, de las tras escala y de las productividades. Esta sociología de las emergencias desde la que pensamos un currículum de emergencia con la ayuda de este autor busca pensar un "todavía no" (Bloch, en de Sousa Santos, 2006) como posibilidad y capacidad concreta de imaginar un futuro de posibilidades plurales y concretas a partir de la pedagogía del cuidado. De allí la importancia de profundizar esa mirada desde los aportes de la cultura social, crítica, experiencial y académica que ofrece Ángel Pérez Gómez (1999).

En el tercer capítulo nos preguntamos acerca de la relación entre estructura y acción y, teniendo en cuenta que si las condiciones objetivas son tan poderosas, cómo transformar la sociedad. Y con relación a esto la construcción de una praxis que plantee dialéctica conflictiva y productivamente la relación teoría y práctica. En esta praxis debemos abandonar posiciones dicotómicas, de oposición, dependencia independencia entre ambas "Para una teoría ciega, la práctica social es invisible;

para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante" (de Sousa Santos, 2006: 16). Recuperamos, en ese sentido, la perspectiva dialéctica de Paulo Freire:

> Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de tal manera que leer mundo y leer palabra se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y leer el mundo junto con leer palabra en el fondo para mí significa reescribir el mundo (Freire y Frei Betto, 1986: 22).

Se avanza en la comprensión del currículum como praxis a partir del fortalecimiento de la acción-reflexión-acción en la práctica y en la evaluación de la práctica curricular.

El cuarto y último eje analiza el rol de las/os profesoras/es en el diseño de un currículum democrático, que visibilice relaciones que –hegemonía, violencia simbólica y arbitrario cultural mediante– no están. Esto obliga a definir que el proyecto político hacia donde se encaminan estos saberes se constituye en la interculturalidad crítica. En él se concibe la posibilidad de generar una cultura colaborativa de investigaciones y producciones alternativas al currículum editado, y de reflexión sobre las propias ideas y prácticas del currículum vivido. Los derechos humanos se constituyen en el horizonte de comprensión e intervención docente a favor de los derechos interculturales al conocimiento, al reconocimiento, a la creación de nuevos derechos orientados por un currículum crítico, integrado, descolonial.

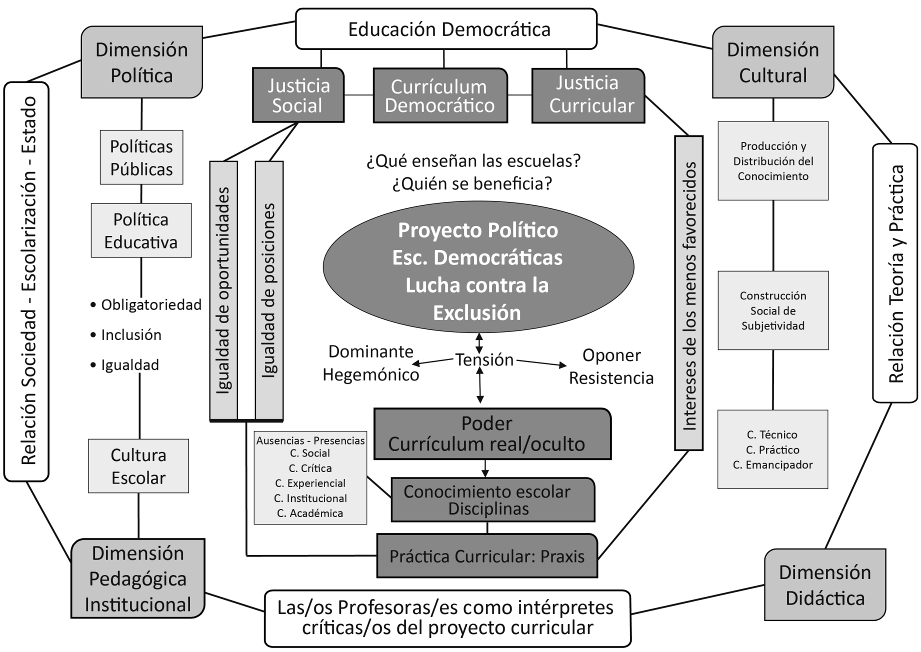
En este marco, los objetivos que orientan el desarrollo de la asignatura son:

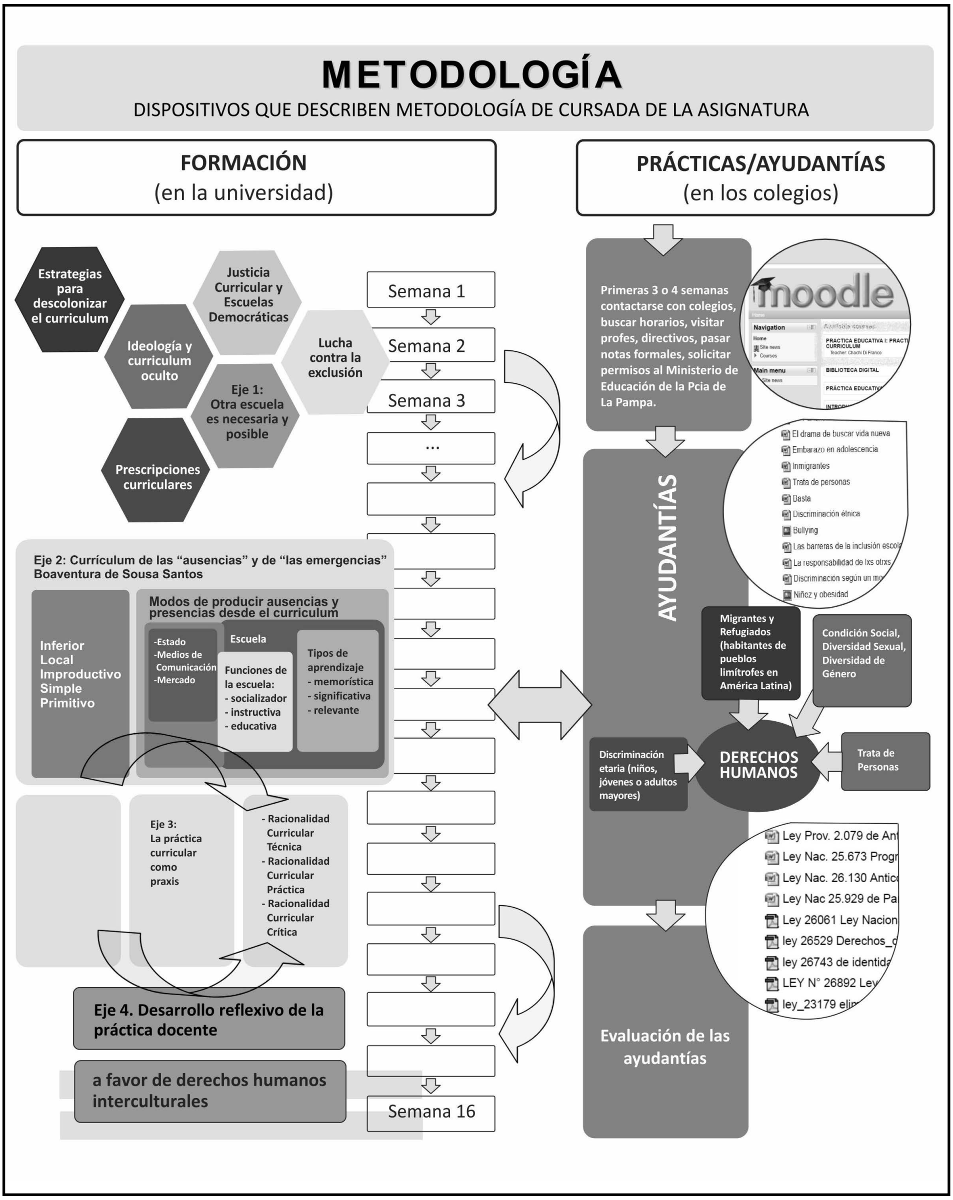
- Analizar la práctica curricular desde fundamentos políticos, sociohistóricos y culturales en el contexto de América Latina.
- Indagar sobre las relaciones entre estado y escolarización, conocimiento y saber, poder y dominación en sociedades democráticas.
- Interpretar el currículum real como espacio de comprensión e intervención en las tareas de enseñar y de aprender.
- Analizar las políticas culturales que regulan los libros de texto y las nuevas tecnologías.
- Promover una praxis curricular que articule la conflictiva, desigual y abismal relación entre teoría y práctica.
- Potenciar estrategias que incorporen al currículum perspectivas orientadas a producir el quiebre y la desestabilización del sentido común.

- Promover la autonomía del profesor frente al currículum y la cultura de la colaboración en la práctica curricular.

De este modo, y a partir de las posiciones que hemos comenzado a describir y fundamentar, incorporamos a continuación un par de esquemas que representan:

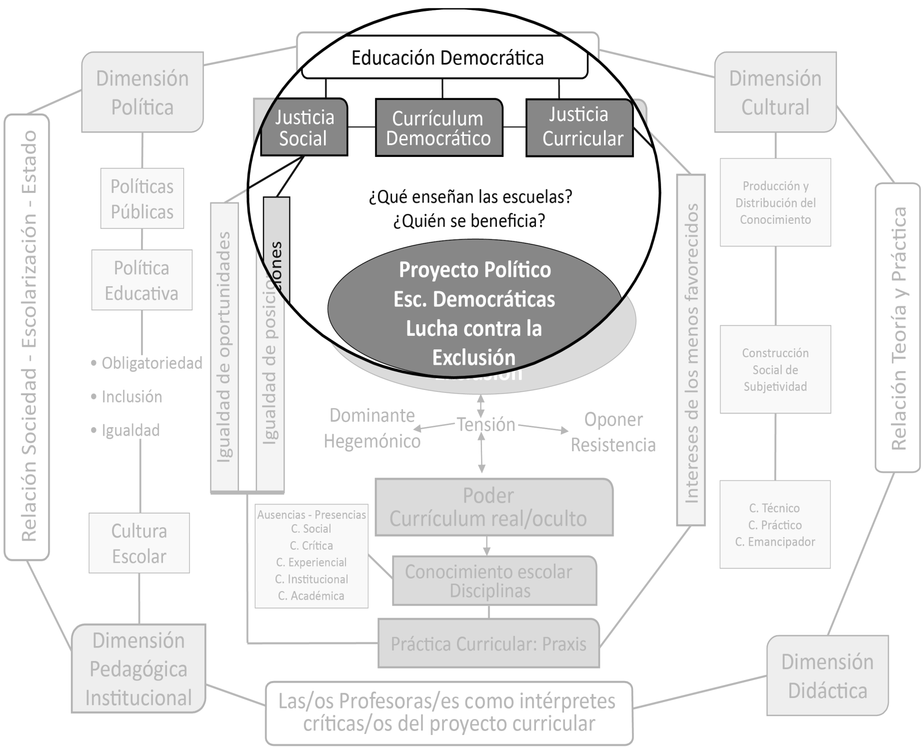
- Por un lado, la estructura semántica en una síntesis relacional de los ejes a partir de los cuales se configura y se organiza la asignatura Práctica Educativa I: Práctica Curricular.
- Por el otro, los dispositivos que se van entrelazando y que marcan la trama de una metodología de trabajo que articula prácticas: de formación en la universidad y de ayudantías contextualizadas en los colegios.




METODOLOGÍA
DISPOSITIVOS QUE DESCRIBEN METODOLOGÍA DE CURSADA DE LA ASIGNATURA
FORMACIÓN
(en la universidad)
PRÁCTICAS/AYUDANTÍAS
(en los colegios)
Estrategias para descolonizar el currículum
Justicia Curricular y Escuelas Democráticas
Ideología y curriculum oculto
Lucha contra la exclusión
Eje 1: Otra escuela es necesaria y posible
Prescripciones curriculares
Semana 1
Semana 2
Semana 3
...
Eje 2: Currículum de las "ausencias" y de "las emergencias" Boaventura de Sousa Santos
Inferior
Local
Improductivo
Simple
Primitivo
Modos de producir ausencias y presencias desde el curriculum
-Estado
-Medios de Comunicación
-Mercado
Escuela
Funciones de la escuela:
- socializador
- instructiva
- educativa
Tipos de aprendizaje
- memorística
- significativa
- relevante
Eje 3: La práctica curricular como praxis
- Racionalidad Curricular Técnica
- Racionalidad Curricular Práctica
- Racionalidad Curricular Crítica
Eje 4. Desarrollo reflexivo de la práctica docente
a favor de derechos humanos interculturales
Semana 16
Primeras 3 o 4 semanas contactarse con colegios, buscar horarios, visitar profes, directivos, pasar notas formales, solicitar permisos al Ministerio de Educación de la Pcia de La Pampa.
moodle
BIBLIOTECA DIGITAL
AYUDANTÍAS
El drama de buscar vida nueva
Embarazo en adolescencia
Inmigrantes
Trata de personas
Basta
Discriminación étnica
Bullying
Las barreras de la inclusión escol
La responsabilidad de lxs otrxs
Discriminación según un mo
Niñez y obesidad
Migrantes y Refugiados (habitantes de pueblos limítrofes en América Latina)
Condición Social, Diversidad Sexual, Diversidad de Género
Discriminación etaria (niños, jóvenes o adultos mayores)
DERECHOS HUMANOS
Trata de Personas
Ley Prov. 2.079 de Ant
Ley Nac. 25.673 Progr
Ley Nac. 26.130 Antic
Ley Nac 25.929 de Pa
Ley 26061 Ley Nacion
ley 26529 Derechos_d
ley 26743 de identida
LEY N° 26892 Ley
ley_23179 elim
Evaluación de las ayudantías

CAPÍTULO 1

Otra escuela es necesaria y posible: ¿Qué enseñamos?, ¿para qué?, ¿en relación con quién y con qué proyecto latinoamericano? De la pedagogía del control a la pedagogía del cuidado



Mercedes Sosa. Armando Tejada Gómez-Calle 13
Canción para un niño en la calle

A esta hora exactamente,
Hay un niño en la calle…
¡Hay un niño en la calle!
Es honra de los hombres proteger lo que crece,
Cuidar que no haya infancia dispersa por las calles,
Evitar que naufrague su corazón de barco,
Su increíble aventura de pan y chocolate
Poniéndole una estrella en el sitio del hambre.
De otro modo es inútil, de otro modo es absurdo
Ensayar en la tierra la alegría y el canto,
Porque de nada vale si hay un niño en la calle.
Pobre del que ha olvidado que hay un niño en la calle,
Que hay millones de niños que viven en la calle
Y multitud de niños que crecen en la calle.
Yo los veo apretando su corazón pequeño,
Mirándonos a todas con fábula en los ojos.
Un relámpago trunco les cruza la mirada,
Porque nadie protege esa vida que crece
Y el amor se ha perdido, como un niño en la calle.

1.1. Cultura, conocimiento escolar y práctica educativa

Hay un niño en la calle es una denuncia que exige de nosotras un tono de rabia, de la legítima rabia que generan las injusticias a las que son sometidos los harapientos del mundo, diría Paulo Freire (1997). Proponemos pensar una formación de profesoras y profesores que tengan como finalidad de su tarea con esos excluidos, que allí se aloje la responsabilidad ética, volviendo coherente la preparación científica con el respeto a las/os otros. "No podremos asumirnos como sujetos de búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos sujetos éticos" (Freire, 2008: 19).

Una formación docente a favor de la autonomía personal y comunitaria de las personas es el eje de este trabajo. Este argumento político lleva a comprender la formación como un modo de intervención en el mundo, como lo plantea el maestro brasilero. Y, parafraseándolo, diríamos

que soy profesor, profesora a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos, o de las clases sociales; contra el orden capitalista que inventó esta aberración de la miseria en la abundancia; a favor de la esperanza que me anima. No puedo ser profesor, profesora sin estar capacitada/o para hacerlo y saber los contenidos de mi disciplina pero no solo eso… "Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos" (Freire, 2006: 98).

De allí a pensar esa formación docente y, en especial, la práctica curricular como práctica sociocrítica y dialógica. Desde esta formación, el trabajo escolar contra la exclusión favorece la concreción de la justicia curricular en Latinoamérica. Posicionarnos en este lugar es entender que saber y currículum constituyen un territorio cuestionado y de lucha por hegemonía.

1.2. El trabajo escolar contra la exclusión: justicia curricular en Latinoamérica

Frente a la desigualdad y exclusión social, es fundamental que las escuelas puedan ofrecer mayores oportunidades de aprender aquellos saberes necesarios para integrarse plenamente en la sociedad, a partir de una educación más justa. La escuela, por ende, debería activar el ejercicio de una ciudadanía que se entienda como una construcción democrática autónoma.

Esta ciudadanía ha sido teorizada por varios autores –Gramsci, 1986; Habermas, 1989– y en sus análisis críticos señalan que esa construcción democrática debería verificarse al menos en la pertenencia a un nosotros que provea sentidos compartidos; la igualdad de posibilidades en el acceso a ejercer derechos y la efectiva participación. Especialmente, Habermas (1989) señala que los derechos que garantizan la autonomía de los sujetos pueden ser formulados cuando los propios sujetos participan. En esta línea de pensamiento se encuentran los aportes de Giroux (2013), Mc Laren (2013), articulando la educación con los procesos de construcción de ciudadanía. Para ello es imprescindible pensar que la escuela no configura un espacio neutro, sino que es una institución que asume una praxis política en un ámbito privilegiado de deliberación pública y construcción de ciudadanía para trabajar por transformaciones sociales que tienen a los sujetos como partícipes activos y no meros espectadores. Esta posibilidad se sostiene si ponemos el eje de la escolarización en la *comprensión de los/as alumnos/as* apropiándose de un saber

que se convierta en herramientas analíticas en su cultura vital y cultural. Con igual intensidad esta ciudadanía requiere revisar la *formación de profesores* que reavive el significado político de universidad devolviendo el sentido de los/as docentes como mediadores de la cultura, que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje.

1.3. Exclusión Social, Justicia social y políticas públicas

Se habla de la exclusión social como un fenómeno que se caracteriza por la presencia de grupos de personas que no poseen los medios o recursos parar sostenerse por sí mismos, caen fuera del sistema y pasan a vivir en esta situación. La exclusión y marginación dan cuenta de quienes son dejados de lado por el resto de la sociedad.

Robert Castel (1997) llama integración social a "un proceso de inscripción de los sujetos en la organización social a través del cual se obtiene no solo un lugar físico y simbólico, sino también el derecho a ser sostenido: a beneficiarse de los sistemas de protección que salvaguardan el acceso y permanencia de los sujetos en ese lugar" (Castel, 1997: 110).

En sentido similar:

> [Los individuos] sufren exclusión social cuando (a) sufren desventajas generalizadas en términos de educación, habilidades, empleo, vivienda, recursos financieros, etc.; (b) sus oportunidades de obtener acceso a las principales instituciones que distribuyen esas oportunidades de vida son sustancialmente menores que el resto de la población; (c) esas desventajas y accesos disminuidos persisten a lo largo del tiempo" (G. Room, tomado de Abrahamson, 1997:123).

La polisemia del concepto de la exclusión permite analizar que "se refiere a la capacidad que tiene la categoría de exclusión para determinar situaciones diversas, heterogéneas, inconexas" (Karsz, S., 2004: 154). Y en ese sentido, "para ser excluido, hay que estar adentro. Si no se está adentro no se es excluido: se está en otra parte. Puesto que tales excluidos están en la sociedad, intentan vivir o por lo menos sobrevivir en las condiciones de esa sociedad" (Karsz, S., 2004: 160). Karsz también referencia su condición especular:

> La exclusión concierne tanto a los individuos y grupos tenidos por excluidos como a los individuos y grupos a los que se supone incluidos. La exclusión es la no inserción, la inserción todavía no cumplida o ya fracasada. La inserción, por su parte, es la sombra proyectada de la exclusión, lo que

> ésta debería ser e incluso lo que ella es, en hueco, por defecto. Excluidos e incluidos son deudores de la misma problemática (2004: 171).

Frente a situaciones de marginación y de exclusión social es necesario que las políticas de justicia social tiendan a reducir esas inequidades, de allí la denuncia permanente a ese modelo neoliberal, al cinismo de su ideología.

Hemos partido del argumento de que una sociedad democrática define políticas sociales que favorecen la inclusión de los sujetos para el ejercicio ciudadano de sus derechos. Cuando esto no sucede se inicia un proceso que avanza hacia la vulnerabilidad de la exclusión. En otras palabras, el Estado se minimiza, crece el mercado que deja a los individuos conquistando en soledad sus derechos. En este trabajo se sostiene la necesidad de políticas que promuevan la justicia social, para reducir y transferir las inequidades a través de la educación.

La Justicia Social implica el compromiso del Estado para compensar las desigualdades que surgen del mercado y otros mecanismos propios de la sociedad. Los gobiernos deben garantizar las condiciones para que no existan unos pocos ricos y gran cantidad de pobres.

Existen distintas corrientes del pensamiento, sin embargo, que proponen diversas formas de encarar estas desigualdades. Dubet (2010) analiza la Justicia Social desde la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. En ambos casos se busca reducir las inequidades sociales presentes en la vida democrática que surgen de "las tradiciones de la competencia de los intereses en pugna" (Dubet, 2010: 11). Tomando a la educación como bien público, Connell explica que "la envergadura de este bien público otorga gran relevancia a la cuestión de quiénes son sus beneficiarios. Existe una razón inmediata para preguntarse sobre la justicia social. Las propias instituciones educativas presentan un perfil que demuestra una distribución desigual de beneficios" (1997: 18).

Las cuestiones de justicia social en la escuela están centradas en el servicio en términos de justicia distributiva, ligada al sistema educativo a la población y al referirse a la justicia distributiva nos aclara que no solo hablamos de quién recibe un bien sino cuánto y qué recibe de él. "Fruto de esa historia fueron dos grandes cuestiones de justicia distributiva. La primera se refería a la provisión de educación primaria a toda la población, la segunda era la igualdad de oportunidades de acceso a los niveles superiores y selectivos de la educación formal (Connell, 1997: 25).

1.4. Políticas públicas, política educativa

La consolidación de la justicia social y escolar requiere de unas políticas públicas que orienten su dirección a las urgencias sociales de la ciudadanía vulnerable. Se ha definido como políticas públicas a las decisiones que toma un gobierno con el fin de responder a los problemas y demandas que se suscitan. [2] En referencia a esto, Matías Rulli (2008), hace mención a Oszlak y O'Donnell para quienes las políticas públicas son aquellas cuestiones socialmente problematizadas.

Con mayor amplitud el científico político Thomas Dye (en Oszlak y O´Donnell, 1984: 3) ha indicado: "La política pública es aquello que el gobierno escoge hacer o no hacer por sus ciudadanos", destacando en consecuencia que las pasividades deliberadas del Estado son también políticas públicas. Una política estatal es esa toma de posición que intenta, o más precisamente, dice intentar alguna forma de resolución de una cuestión. Por lo general, incluye decisiones de una o más organizaciones estatales, simultáneas o sucesivas a lo largo del tiempo, que constituyen el modo de intervención del Estado frente a esa cuestión. Es por eso que la toma de posición no tiene por qué ser "unívoca, homogénea ni permanente" (Oszlak y O'Donnell, 1984: 2).

La política social entendida como política pública se gesta con mayor intensidad en el entramado de relaciones que influyen sobre las decisiones respecto de lo evidente y lo oculto de esa cuestión social. Esto permite entender a la política social como un proceso en que los distintos actores que la protagonizan desarrollan prácticas cuyos contenidos obedecen a una pluralidad, tanto de valores como de fines. Si bien es controvertido el sentido y extensión que cabe otorgar al término "política estatal" (o pública), en nuestra definición la concebimos como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o motivación de otros/as actores/as en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social, hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión (Oszlak y O'Donnell, 1984: 3).

2 El encuadre en políticas públicas es recuperado de la asignatura Política y Legislación Escolar que integra el Plan de estudio de los Profesorados que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas.

1.5. Exclusión Escolar, Exclusión Social

A partir de enunciar las relaciones entre exclusión social, justicia social y políticas públicas, desde la cátedra Práctica Educativa I - Práctica Curricular proponemos pensar la educación como acto político en tanto favorece la construcción de sujetas/os que puedan comprender el mundo e intervenir en él. Para ello proponemos analizar y valorar la escuela como espacio de poder y de práctica informada y volver la mirada sobre los espacios de formación. Esto quiere decir que esta escuela lleva adelante un proyecto político (de Alba, 2006) y eso implica preguntarnos qué tipo de persona formar y qué saberes exige esa formación.

Ahora bien, ese proyecto político toma inevitablemente partido de acuerdo a los intereses y relaciones que favorezca. Desde este espacio proponemos una educación que tome partido por la justicia curricular. Esta será el resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto a personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático. En este sentido, es preciso preparar a los alumnos para ser autónomos, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios, dialogar, cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa (Torres Santomé, 2011). Una sociedad democrática sostiene como justicia curricular al trabajo escolar para reducir la exclusión social.

Jurjo Torres Santomé (1997: 6) considera que diseñar y llevar a la práctica propuestas educativas contra la exclusión y antirracistas obliga a: a) incorporar al trabajo curricular cuestiones como la vida cotidiana de las personas de comunidades marginadas y silenciadas; b) reflexionar sobre sus realidades diarias, por lo general infravaloradas, penalizadas, y con la sensación de estar aconteciendo al margen de la historia, sin una influencia real en el curso de los acontecimientos de esa sociedad en la que sobreviven; c) tomar en serio los puntos fuertes, experiencias, estrategias y valores de los miembros de los grupos oprimidos; d) estimular a los marginados a analizar y comprender las estructuras sociales que les oprimen para aprender a elaborar estrategias. Asimismo, es de especial interés que las personas de los grupos privilegiados, de quienes disfrutan de mejores condiciones de vida puedan: e) someter a análisis

las ventajas y privilegios de los que gozan, f) colaborar con realismo con esos colectivos marginados con los que comparten territorio y de los que también salen beneficiados (tareas domésticas más baratas, trabajos en la recolección de productos del campo que se abaratan al pagarse salarios de miseria, etc.), g) descubrir y asumir las propias ventajas de las que parten quienes no sufren procesos de exclusión social –de capital importancia para contribuir a hacer frente a aquellos otros miembros de los grupos sociales hegemónicos que no están por la labor de luchar por una sociedad más justa, democrática y solidaria–, h) construir un currículum antimarginación, que no les dice a los miembros de los grupos oprimidos qué tienen que pensar, cómo tienen que actuar, en qué dirección deben dirigir sus esfuerzos o qué es lo correcto; antes bien, invita a que sean esas mismas personas las que tomen las riendas de sus propias vidas y comunidades, i) colaborar con los colectivos desfavorecidos para que analicen sus condiciones de vida, comparen con otros grupos y lugares, investiguen cómo otros grupos con problemas semejantes lograron transformar sus realidades de marginación.

Cuando el autor aborda las dificultades del trabajo escolar antirracista, propone diseñar y llevar a la práctica propuestas educativas contra la exclusión. Entre ellas señala la cultura y lenguaje de las etnias y/o grupos sociales de procedencia del alumnado. Algo que requiere esfuerzos importantes dado el eurocentrismo y clasismo que incorporan una gran mayoría de los programas académicos con los que trabajan las/os alumnas/os en las aulas. A ello es preciso añadirle, la enorme presión que ejerce una red cada vez más amplia de medios de comunicación social y que desempeñan un papel importantísimo en la conformación de lo que denominamos "sentido común" y que no es otra cosa que formas de pensar, procedimientos y contenidos culturales coherentes con los modelos de sociedad y cosmovisiones de los grupos sociales, culturales y económicos, religiosos y militares que controlan estructuras de poder. Prestar atención a esas otras culturas desfavorecidas y silenciadas en los ámbitos más oficiales y oficialistas pasa irremediablemente por crear estructuras que lleven a la participación y colaboración de las personas de esas comunidades marginadas. La importancia está en advertir la situación de privilegio de la que se participa y de la que se parte, de lo contrario es fácil que suceda que, en vez de ayudar, se colabore en procesos de aculturación y opresión, aunque disfrazada de buenas intenciones. A su vez, en el trabajo escolar contra la exclusión y el racismo es imprescindible detenerse a analizar la cultura, los contenidos culturales con los que se trabaja en las aulas.

Es de relevancia la selección cultural realizada por las autoridades educativas y, de manera especial, la promovida por las editoriales de libros de texto, en la justificación del éxito de los colectivos y personalidades de los grupos hegemónicos.

De igual modo, urge comprometerse en la defensa de los intereses de los grupos sociales y étnicos marginados y del Tercer Mundo y esto obliga también a llevar adelante una revisión de los contenidos culturales que circulan en las instituciones escolares, contenidos que desempeñan una función importante en la conformación de la manera de pensar de las nuevas generaciones. Proponerles un tema de estudio que aparezca en sus libros de texto y ofrecerles información sobre ese mismo tema a través de artículos de revistas, no muy conocidas, o de otros libros que no sean los que emplean como texto obligatorio y a ser posible de editoriales desconocidas.

Marca, además, que las perspectivas de análisis y valoración en las que fuimos socializados las asumimos con mucha facilidad como objetivas, neutrales, obvias, sin sesgos y, por el contrario, todas las informaciones y valoraciones con las que se tome contacto que las contradigan o cuestionen, pasarán a etiquetarse de sesgadas, ideológicas, subjetivas, manipuladas. Anécdotas parecidas a esta sirven para poner de relieve cómo las escuelas y los medios de comunicación de masas desempeñan un papel decisivo en la construcción del sentido común de las personas; alimentan la construcción de significados, valoraciones, formas de pensar que rara vez se perciben como una entre otras varias.

Trabajo Práctico nº 1

El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión Jurjo Torres Santomé. Universidad de La Coruña (A Coruña)

Fuente: Artículo publicado en Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?, Madrid, ACSUR-Las Segovias, 1997. pp. 77-9

Se recomienda la lectura del documento de Jurjo Torres Santomé. Luego, organizados/os en grupos se propone participar colaborativamente a través de Google docs de interrogantes generados a partir del texto.

Grupo 1. **Centros escolares, sociedad y neoliberalismo**

- ¿Cómo explica el autor el surgimiento de la escuela pública y qué papel jugó el ejercicio de la ciudadanía en este proceso?
- ¿Cuál sería, en opinión de Jurjo Torres, el riesgo de la “naturalización” de la existencia de la escuela?

- ¿Cuál es la relación entre los contenidos y la construcción de los estados nacionales?
- ¿Cuáles son, según el autor, los argumentos del Neoliberalismo para el debilitamiento y desaparición del Estado de Bienestar?
- Enumera las implicancias políticas y sociales que tiene, según Jurjo Torres, atacar al Estado como garante de servicios.

Grupo 2. **Realidades marginadas en las aulas**

- ¿Qué papel juegan los medios de comunicación en la construcción del "sentido común" y por qué el autor dice que guarda "coherencia" con la mayoría de los programas académicos?
- ¿Cuál es la definición de "cultura" que da el autor y cómo explica que funcionan esas construcciones culturales? Dar un ejemplo de "colonialismo" que tenga que ver con lo educativo.

Grupo 3. **Dificultades en el trabajo escolar anti-racista**

- Según el autor, ¿cuál es el motivo u origen de la existencia de los discursos racistas o de exclusión?
- Mencionar y explicar, al menos tres características del curriculum antimarginación.
- ¿Cómo funciona –según J. Torres– el "multiculturalismo acrítico" y a qué intereses responde?

Raewyn Connell (1997) presenta tres principios que deberían guiar el diseño de un currículum que conduzca a la justicia social. Estos son:

Los intereses de los menos favorecidos. Una de las ideas básicas en los análisis de los filósofos sobre la naturaleza de la justicia es la protección, en primer lugar, de los más necesitados. Plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde las perspectivas de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente.

Participación y escolarización común. Desarrollar el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que capacitarán a los estudiantes para participar como ciudadanos activos e informados, en una sociedad democrática. Requiere una diversidad de conocimientos y destrezas y debe alcanzar a todos los ciudadanos. Un currículum común que se debe ofrecer a todos los estudiantes, como una cuestión de justicia social. Es un criterio que apunta más bien hacia prácticas de aprendizaje no

jerarquizadas y de cooperación, donde todos se benefician del aprendizaje de los demás, comprendiendo la cultura y los intereses de los demás. Descarta también los currícula elaborados desde una única posición socialmente dominante.

La producción histórica de la igualdad. Si un criterio contrahegemónico debe ser útil en la práctica, se debe aplicar a los mismos procesos a los que se aplica el criterio de la ciudadanía participativa, y debemos encontrar una forma de pensar estos criterios juntos. Se puede manejar el conflicto entre ambos de forma productiva, advirtiendo el carácter histórico de las estructuras sociales que producen la desigualdad. Su existencia no es como la de las rocas o los planetas, sino que es un proceso de producción y reproducción de relaciones sociales, por lo tanto, en el mismo lugar donde se da la reproducción hegemónica puede trabajarse por la producción de estructuras sociales más justas.

Para Michael Apple (2000) las escuelas democráticas se construyen sobre dos pilares fundamentales a los que denomina: estructura democrática y currículum democrático. Los caracteriza del siguiente modo:

La estructura democrática permite participación real de las/os sujetos en la toma de decisiones y no la participación simbólica relegada a cuestiones irrelevantes que no tocan el poder. Le da importancia relevante, en ese sentido, a la cooperación y colaboración entre quienes intervienen y, por el contrario, descalifica a cualquier modo de competencia. Consecuentemente, otorga fuerte respeto los derechos humanos de todas las personas intervinientes sin importar roles o cuestiones jerárquicas. A su vez, el autor señala que las/os educadoras/es deben advertir las diferencias y desigualdades sociales, ser conscientes de ellas para poder contribuir a cambiar las condiciones sociales que generan esas diferencias.

Una estructura democrática genera, desde esta mirada, comunidades de aprendizaje donde el respeto, la diferencia y la diversidad son puntos de vista para resolver problemas y la diversidad es altamente valorada como un camino para la construcción de la igualdad. Es decir, que en una estructura democrática las y los educadores están atentos a las problemáticas sociales y actúan consecuentemente. La participación que se ofrece tiene relación directa con el poder, el gobierno y las políticas y las participaciones se centran en las personas y son humanizadas.

Un Currículum Democrático, entiende el pedagogo, llevaría a preguntarnos: ¿qué valora la escuela y a quién? Nos ayudaría además a reconocer distintos puntos de vista y a poder tener ejercicio del derecho. Un currículum democrático favorece la acción participativa de quienes están involucrados en esos procesos. A su vez, comprender el currículum desde este lugar no ofrece verdades absolutas sino que los contenidos se

pueden discutir y tiene que haber argumentos, la escuela debe informar porque el conocimiento es una construcción social.

En relación con los/as estudiantes, Apple considera que estos deben ser "intérpretes críticos" de la realidad en que viven. Desde el ejercicio de la docencia, el docente debería preguntarse frente a cada contenido de enseñanza: ¿qué enseño?, ¿por qué enseño?, ¿quién se beneficia con esto?

Es importante además tener en cuenta los vínculos con la cultura experiencial de las personas, la enseñanza no debe ser lejana o descontextualizada de la realidad local y situada.

El currículum así entendido implica siempre conflicto y debate, en la convicción de que es allí donde se construye conocimiento. Para ello, deben favorecerse preguntas en relación con las representaciones que los/as jóvenes tienen de sí mismas/os y su mundo, son valiosas las experiencias que estudiantes y profesores puedan aportar y es en ese marco donde deben ejercerse los derechos. Un currículum democrático va más allá de la tradición selectiva del conocimiento que habitualmente presentan los libros de texto, una vez más aquí señala que debemos preguntarnos quién se beneficia con esos saberes y quién decide lo que se enseña, cuál es el lugar de enunciación.

Los/as profesores/as tienen –en este tipo de currículum– derecho a que se oiga su voz propia, voz que hoy sufre una fuerte descualificación. El autor ofrece una redefinición del trabajo docente que habilite a poner en práctica las propias ideas. La propuesta lleva, en suma, a despojarse del rol de consumidores para asumir el papel activo de "fabricantes de significados", al encuentro reflexivo con los problemas y a imaginar respuestas a esos problemas. Para esto, las disciplinas escolares no son para acumular, sino que son fuentes de compresión que ponen a las/os sujetos en relación con los problemas, son, al decir del autor son "lentes" a través de las cuales examinamos las cuestiones que nos rodean y es a través de ellas que podemos comprender el mundo. Otro aspecto interesante es el recupero del rol profesional, para ello pone el eje en la enseñanza y en la investigación educativa con una organización relevante de los saberes a través del currículum integrado. Pensar la sociedad democrática con un currículum consecuente a esa idea lleva a pensar en las relaciones que deben darse entre las/os sujetos.

Desde ese debate es que Dubet (2010) plantea la necesidad de repensar la justicia social. Para ello, el autor diferencia dos posturas que si bien a primera mirada pueden parecer expresar iguales idea, él se encarga de esclarecer las profundas diferencias.

Por un lado, presenta la "igualdad oportunidades" (Dubet, 2010: 13), que consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores

posiciones en función de un principio meritocrático. Esta posición, no busca tanto reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales, sino más bien luchar contra las discriminaciones que no permiten alcanzar posibilidades que otros tienen. Es decir, implica por ejemplo, que los hijos de los obreros tengan el mismo derecho a convertirse en ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, sin poner en cuestión la brecha que existe entre las posiciones de los obreros y de los ejecutivos. El lugar que se le da a la educación es engañoso en este sentido, ya que pareciera que por tener ingreso al sistema educativo las diferencias quedarían igualadas.

La otra postura que marca es la de "igualdad de posiciones" (Dubet, 2010: 12). En este caso se busca hacer que las distintas posiciones estén, en la estructura social, más próximas las unas de las otras. Es decir, se trata menos de prometer a los hijos de los obreros que tendrán las mismas oportunidades de ser ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, que de reducir la brecha de las condiciones de vida y de trabajo entre obreros y ejecutivos. Busca reducir las maldades de los ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios, que se ven asociadas a las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos, muy diferentes en términos de sus calificaciones, de su edad, de su talento, etc. A entender del autor, este modo sería mucho más genuino en el logro de reducción de diferencias y acercamiento a la igualdad.

El mejor argumento a favor de la igualdad de posiciones es que cuanto más se reducen las desigualdades entre las posiciones, más se eleva la igualdad de oportunidades. En efecto, de este modo la movilidad social se vuelve mucho más fácil. En otras palabras, este razonamiento plantea que es más sencillo desplazarse en la escala social cuando las distancias entre las diferentes posiciones son relativamente estrechas. De hecho la movilidad social es uno de los indicadores objetivos de la igualdad de oportunidades, y esta es más fuerte en las sociedades más igualitarias. (Dubet, 2010: 99). Su crítica es al concepto de igualdad de oportunidades que impera hoy en el discurso hegemónico a través del mérito como única condición para ascender socialmente. Esto lleva, desde su criterio, a construir una sociedad poco solidaria y muy violenta. La igualdad de posiciones, por el contrario busca reducir las desigualdades en las condiciones de vida y acortar las brechas sociales y económicas, una idea que, afirma, podría ayudar a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Este autor se inclina por la igualdad de las posiciones y la justifica por dos motivos.

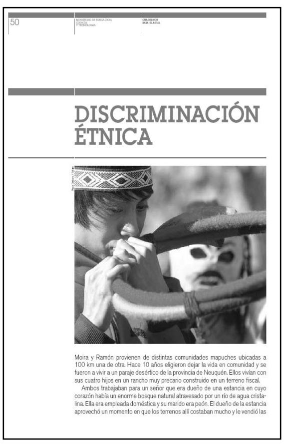
El primero se debe al hecho de que la igualdad de posiciones afianza la estructura social, hecho que es bueno para los individuos y para su autonomía; acrecienta la confianza y la cohesión social en la medida en que los actores no se comprometan en una competencia continua por triunfar socialmente o exponer su estatus como víctima para beneficiarse de derechos específicos; crea un sistema de derechos y de obligaciones que conducen a subrayar lo que los integrantes de una sociedad tienen en común y, en ese sentido, refuerza la solidaridad. En otras palabras, la mayor igualdad posible es buena en sí porque refuerza la autonomía de los individuos.

El segundo motivo para defender la igualdad de posiciones es que constituye, sin duda, la mejor manera de realizar la igualdad de oportunidades. Si las oportunidades son definidas como la posibilidad de elevarse en la estructura social en función del mérito y el valor, parece evidente que esta fluidez sea tanto mayor cuanto menos distanciadas entre sí se encuentran las posiciones, los que suben no tienen tantos obstáculos que franquear y aquellos que descienden no se arriesgan a perderlo todo.

Trabajo Práctico nº 2

La exclusión: casos que nos ayudan en el análisis[3]

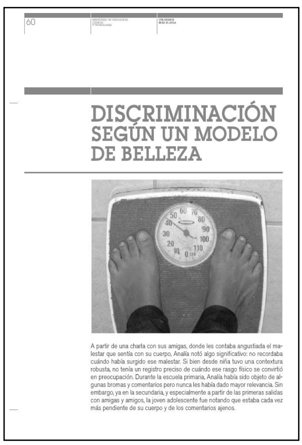
A partir de considerar al currículum como proyecto político, ¿en qué sentidos se puede vincular la problemática planteada en este caso con la enseñanza de tu disciplina en la escuela pública hoy?


50 | MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA | CUADERNOS PARA EL AULA

DISCRIMINACIÓN ÉTNICA

Moira y Ramón provienen de distintas comunidades mapuches ubicadas a 100 km una de otra. Hace 10 años eligieron dejar la vida en comunidad y se fueron a vivir a un paraje desértico de la provincia de Neuquén. Ellos vivían con sus cuatro hijos en un rancho muy precario construido en un terreno fiscal.

Ambos trabajaban para un señor que era dueño de una estancia en cuyo corazón había un enorme bosque natural atravesado por un río de agua cristalina. Ella era empleada doméstica y su marido era peón. El dueño de la estancia aprovechó un momento en que los terrenos allí costaban mucho y le vendió las


60 | MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA | CUADERNOS PARA EL AULA

DISCRIMINACIÓN SEGÚN UN MODELO DE BELLEZA

A partir de una charla con sus amigas, donde les contaba angustiada el malestar que sentía con su cuerpo, Analía notó algo significativo: no recordaba cuándo había surgido ese malestar. Si bien desde niña tuvo una contextura robusta, no tenía un registro preciso de cuándo ese rasgo físico se convirtió en preocupación. Durante la escuela primaria, Analía había sido objeto de algunas bromas y comentarios pero nunca les había dado mayor relevancia. Sin embargo, ya en la secundaria, y especialmente a partir de las primeras salidas con amigas y amigos, la joven adolescente fue notando que estaba cada vez más pendiente de su cuerpo y de los comentarios ajenos.

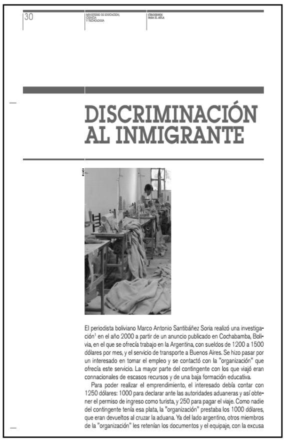

70 | MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA | CUADERNOS PARA EL AULA

EMBARAZO ADOLESCENTE

Para julio de 2002, la panza de Paula —una adolescente de 15 años— ya había comenzado a notarse. La joven vivía en el barrio de Barracas en la ciudad de Buenos Aires junto a su familia, de escasos recursos, y asistía a la escuela primaria nocturna de un colegio católico de la zona. A pesar de las dificultades económicas en su casa, y de su embarazo de cuatro meses, Paula estaba dispuesta a no dejar de asistir a la escuela para así poder terminar sus estudios primarios.

En agosto, recuerda la joven, comenzaron las primeras dificultades con las autoridades del colegio, principalmente con la directora, Graciela. En una ocasión, esta le manifestó su disgusto porque Paula no había comunicado

3 Casos extraídos de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002709.pdf

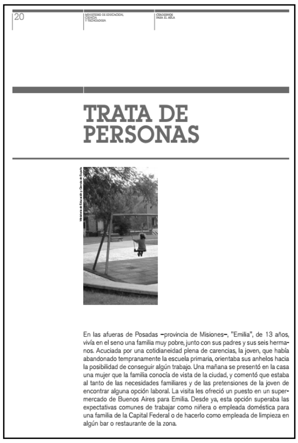


30

DISCRIMINACIÓN AL INMIGRANTE

El periodista boliviano Marco Antonio Santibáñez Soria realizó una investigación[1] en el año 2000 a partir de un anuncio publicado en Cochabamba, Bolivia, en el que se ofrecía trabajo en la Argentina, con sueldos de 1200 a 1500 dólares por mes, y el servicio de transporte a Buenos Aires. Se hizo pasar por un interesado en tomar el empleo y se contactó con la "organización" que ofrecía este servicio. La mayor parte del contingente con los que viajó eran connacionales de escasos recursos y de una baja formación educativa.

Para poder realizar el emprendimiento, el interesado debía contar con 1250 dólares: 1000 para declarar ante las autoridades aduaneras y así obtener el permiso de ingreso como turista, y 250 para pagar el viaje. Como nadie del contingente tenía esa plata, la "organización" prestaba los 1000 dólares, que eran devueltos al cruzar la aduana. Ya del lado argentino, otros miembros de la "organización" les retenían los documentos y el equipaje, con la excusa



20

TRATA DE PERSONAS

En las afueras de Posadas –provincia de Misiones–, "Emilia", de 13 años, vivía en el seno una familia muy pobre, junto con sus padres y sus seis hermanos. Acuciada por una cotidianeidad plena de carencias, la joven, que había abandonado tempranamente la escuela primaria, orientaba sus anhelos hacia la posibilidad de conseguir algún trabajo. Una mañana se presentó en la casa una mujer que la familia conocía de vista de la ciudad, y comentó que estaba al tanto de las necesidades familiares y de las pretensiones de la joven de encontrar alguna opción laboral. La visita les ofreció un puesto en un supermercado de Buenos Aires para Emilia. Desde ya, esta opción superaba las expectativas comunes de trabajar como niñera o empleada doméstica para una familia de la Capital Federal o de hacerlo como empleada de limpieza en algún bar o restaurante de la zona.



El drama de buscar vida nueva

1.6 Currículum real: Currículum prescripto, currículum editado y cultura pedagógica

La concreción en el aula del conocimiento escolar es analizado como currículum real que entrelaza al currículum prescripto ("la propuesta oficial, escrita y explícita" que actúa como cerco cognitivo, en nuestro caso Planes de Estudio), con la propuesta editorial (la mediación que se materializa generalmente en los libros de texto, y responden a una traducción de la propuesta oficial y el conocimiento erudito) y con la cultura pedagógica de los actores (principios internalizados por los actores a partir de su propia formación) (Frigerio, 1993).

El currículum –para esta autora– puede entenderse como un cerco cognitivo, en la medida que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto de conocimientos dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento (Frigerio, 1991: 33). Esta conceptualización requiere una atenta mirada ideológica, curricular y política a fin de advertir la permanente tensión que establece entre las funciones de estabilización, conservación que una sociedad protege con la función de cambio, innovación que la acción instituyente exige.

Elliot Eisner reconoce tres tipos de currícula que "toda escuela enseña". Los denominó manifiesto/prescripto, oculto y nulo. El primero "está construido por todo aquello que la escuela ofrece mediante ciertos propósitos y planes manifiestos y públicos". (1979: 27). Se trata de la oferta cuidadosamente preparada y que se concreta en un conjunto de objetivos educacionales, planes de estudio, textos escolares, etc. Constituye la propuesta oficial escrita y explícita en los programas, fija el conocimiento a enseñar. Es un organizador de la práctica en las instituciones escolares.

La prescripción ofrece una cultura común, igualdad de oportunidades, organiza el saber dentro de la escolaridad y ordena las prácticas de enseñar. Ofrecemos pensar que puede ser abierto, no homogéneo y habilitar espacios decisionales que –a modo de intersticios– y puntos de articulación deben ser usados por las y los actores como espacios de poder que favorecen la autonomía profesional.

En Argentina se presentan como Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (CFCE, Ministerio de Cultura y Educación, Ciencia y Tecnología, 2005: 12).

Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar, fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.

Como saberes claves, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas /disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento/ razonamiento/ expresión, dotados de validez y aplicabilidad general.

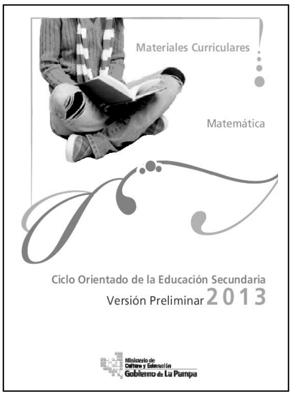
Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en el que los niños y jóvenes se desenvuelven.

Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente (CFCE, Ministerio de Cultura y Educación, 2005:12).

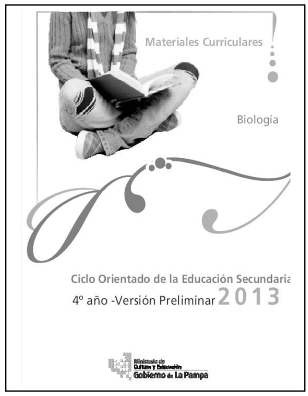
En la búsqueda de una construcción autónoma de la docencia se propone que el ejercicio profesional fortalezca el argumento de Merieu, para quien las disciplinas escolares son entendidas como "configuraciones epistemológicas" (Meirieu, 2001), que amalgaman cultura crítica y experiencial recuperando al función educativa de una escuela que favorece el aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 2000).

Consideramos las prescripciones curriculares para la Educación Secundaria. Las consultamos de los sitios oficiales, públicos y de libre acceso del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de La Pampa[4].

4 Materiales obtenidos en https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria





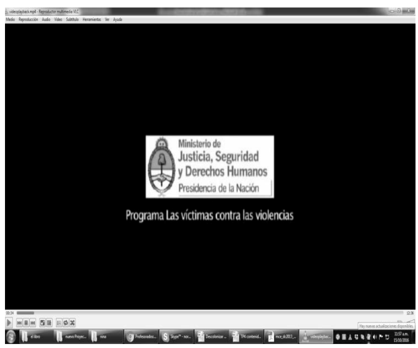


Trabajo Práctico nº 3

Los contenidos de las disciplinas en una educación como proyecto político

La película Nina contextualizada en la Triple Frontera de Argentina, Paraguay y Brasil permite analizar las historias de vida de dos adolescente de acuerdo a la problemática de trata de personas (captación, traslado y reclusión)





Vaccaro, S.; Abelardo, M. (productoras) y Vaccaro, S. (directora). (2009). NiNa [cinta cinematográfica]. Argentina: Alerta Cine.

Se propone leer / analizar los contenidos a enseñan en la educación secundaria en cada disciplina.

Ver en http://www.fhumanas.com.ar/ en el curso Practica Educativa I - Currículum (clickeá en Contenidos Educación Secundaria Obligatoria)

O directamente en las páginas:

- Para el Ciclo Básico y su Estructura Curricular: http://www.lapampa.edu.ar:4040/repositorio/index.php/materiales/secundaria/basico

- Para el Ciclo Orientado y su Estructura Curricular: http://www.lapampa.edu.ar:4040/repositorio/index.php/materiales/secundaria/orient

Después del análisis elaboren un informe argumentando acerca de ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el caso presentado en la película Nina y los contenidos de nuestras disciplinas?

Currículum Nulo

Para Eisner (1979) el currículum nulo está formado por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que lo que enseña. En consecuencia, el currículum nulo se refiere esencialmente a dos aspectos: a) todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado y b) materias, contenidos, asignaturas que están ausentes en el currículum explícito.

Currículum oculto

En el currículum real se instituyen prácticas que parecieran no estar explícitas en las prescripciones pero que, como señalan los distintos autores, terminan constituyendo el verdadero sentido de la currícula escolar. Este proceso se invisibiliza en la pretensión de neutralidad del sistema educativo. Al respecto Popkewitz (1987) señala

> El mito más importante es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo un grupo de ceremonias estarán encaminadas a intentar tal demostración, entre ellas: la creencia en un proceso objetivo de evaluación; una organización formal de la escolarización, especialmente la considerada como obligatoria, en la que todos los alumnos y alumnas tienen las mismas exigencias, los mismos derechos y obligaciones, y además se les ofrece lo mismo; y un «folclore de fuerte individualismo» que viene a propagar el mensaje siguiente: quien trabaje duramente y sea inteligente tendrá éxito (1987: IX).

Estos argumentos han puesto en pugna desde el siglo pasado las explicaciones entre las teorías del consenso y las teorías del conflicto. Entre estas últimas se visualizan las relaciones de poder y se explicita el currículum oculto.

Diría Jurjo Torres (1991) que este currículum de carácter oculto se desarrolla frente a un currículum explícito y que actúa de manera eficaz en los aprendizajes escolares.

El Currículum oculto se define como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura

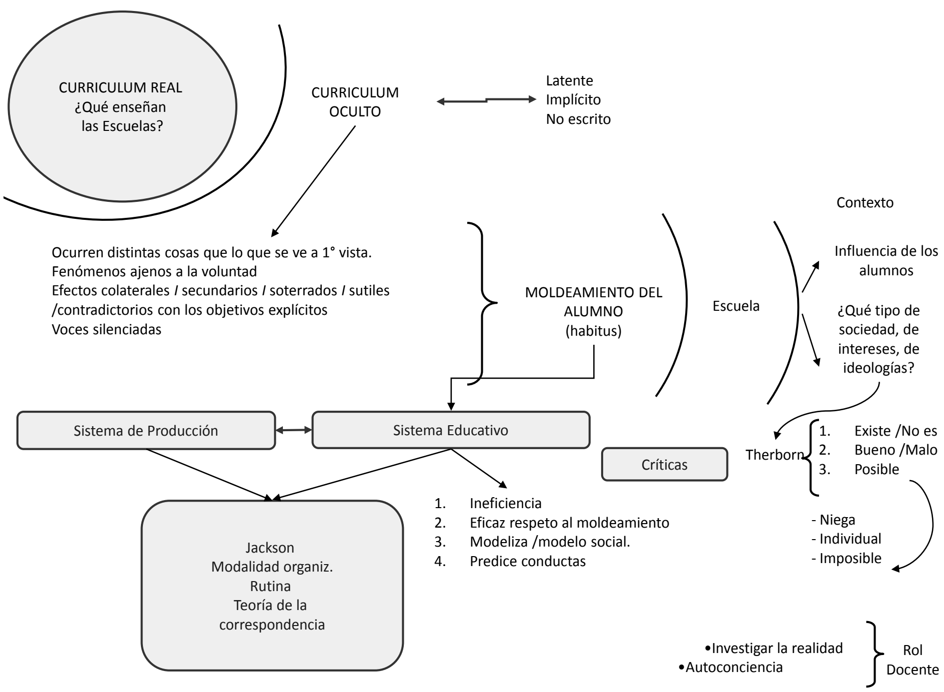
y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados (Santos Guerra, 2006).

Estos efectos colaterales tienen una profunda significación pedagógica porque, al ser constantes y estar soterrados, se convierten en logros persistentes de la educación, pasando a ser, de hecho, los objetivos reales a largo plazo de las instituciones escolares. Además, tienen como resultado el moldeamiento de la personalidad del alumno de acuerdo a un determinado modelo social. -Este currículum oculto, no escrito, latente o implícito, hace referencia a los aspectos sutiles que tiene la experiencia escolar de los alumnos.

Trabajo Práctico nº 4

El siguiente esquema conceptual vincula las relaciones fundantes en el análisis del curriculum oculto. Se propone la lectura de *Currículum Oculto* de Jurjo Torres (1991) y *La vida en las aulas,* de Jackson (2001)

Luego, describir interpretativamente este cuadro a partir de los autores mencionados



En *La vida en las aulas*, Philip Jackson (2001) ejemplifica el significado de los hechos triviales teniendo en cuenta la frecuencia de su aparición, la uniformidad del entorno y la obligatoriedad de la asistencia diaria. El aula es un lugar activo, de interacciones e intercambios. Y allí el profesor actúa como regulador que controla el flujo del diálogo. En el aula

- Sirve como proveedor (de espacios, recursos, materiales, etc).
- Otorga privilegios especiales a quienes se lo merecen (traer tizas, manejar el proyector).
- Actúa como cumplidor oficial del horario (que comiencen y acaben a tiempo).
- Controla el tráfico: demora (mano alzada), rechazo, interrupciones (comentarios irrelevantes, la mala conducta, visitantes ajenos con mensajes) y distracción social (el alumno debe ignorar a los que tiene alrededor), paciencia (acción impulsiva y retraimiento apático).

La multitud, el elogio y el poder forman un currículum oculto que cada alumna/o debe dominar y pueden contrastarse con las demandas académicas del currículum oficial.

1.7 Construcción de pensamiento hegemónico

Antonio Gramsci (1986) llega a distinguir tres momentos en el desarrollo de la hegemonía ideológica. El primero es la fase estrictamente económica, en la que los intelectuales orgánicos exponen los intereses de su clase. En el segundo momento, el político-económico, más o menos la totalidad de las clases apoyan las exigencias de la economía. Y el tercero, la etapa hegemónica que implica que los objetivos económicos, políticos y morales de una clase concreta son asumidos por todas las restantes clases y grupos sociales y se utilizan por parte del Estado para determinar modelos de actuación y de relaciones de producción y distribución acordes con tales objetivos. El tercer momento es el más terrible por resultar el de la naturalización. Es este el estadio en el que los oprimidos toman el discurso o intereses del sector de poder como propio, perdiendo así toda posibilidad de cambio o esperanza.

Jurjo Torres Santomé referencia a Therborn para presentar el proceso de construcción del pensamiento hegemónico, también desde tres momentos:

Primer momento: *La negación de la existencia*. Lo que existe, y su corolario, lo que no existe. En él contribuyen a hacernos conscientes de la idea de quiénes somos, qué es el mundo y cómo son la naturaleza, la sociedad, los hombres y las mujeres.

Segundo momento: La psicologización o *el planteo de la responsabilidad en los sujetos particulares*. Lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como todos sus contrarios. Esto ayuda, por consiguiente, a la normalización de nuestros deseos y aspiraciones.

Tercer momento: *La imposibilidad de transformación* o la naturalización de la opresión. Lo que es posible e imposible. Conociendo ambas dimensiones definimos las posibilidades y sentido del cambio, así como sus consecuencias. Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan así contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles.

Este discurso de mantenimiento de la sociedad y defensa del orden se da en tres dimensiones:

1) *Reforzar los intereses del poder dominante* (convencernos que no hay pobreza, ni sida, ni lucha de clases, ni fracaso escolar, ni otras asignaturas, no otras contenidos, ni otras metodologías.

2) En casos en que la realidad es difícil de ocultar, ahí se disfraza esa realidad negativa *buscando razones explicativas en esa realidad y esos sujetos* (Los obreros trabajan donde trabajan y viven como viven porque son vagos y vividores; los alumnos fracasan porque no tienen interés, no prestan atención).

3) *Imposibilidad de modificar la realidad*, falta tiempo para modificar las leyes, falta dinero para modificar el sistema. La responsabilidad es individual. La realidad es natural e invitablemente es así y no puede ser de otro modo.

1.8 Descolonizar el currículum. Carácter construido y relacional del conocimiento trabajado y producido en el currículum a través de las pedagogías del cuidado.

En este punto hacemos nuestras las palabras con las que Tadeu de Silva titula la obra que publica Pablo Gentile. En *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica,* recupera la teorización crítica que en el campo de la educación y del currículum hace Michael Apple; en especial, la noción de relación social elaborada por el marxismo.

Marx muestra cómo una cosa, una relación entre cosas, esconde una relación social "la mercancía (...) aparece en el mercado desnuda (...). Podría haber caído del cielo. Sus superficies lisas no muestran señales de la relación social de explotación que la produjo (Willis, 1994: 173).

O sea, lo que este proceso esconde es que una mercancía es producto de trabajo humano y que ese trabajo humano, a su vez, se realiza bajo determinadas relaciones sociales que, en el capitalismo, están caracterizadas por una oposición entre capitalista y trabajadores, bajo condiciones

de explotación, "no es más que determinada relación social entre los propios hombres, que para ellos asume aquí la forma de una relación entre cosas" (Marx, 1985: 71).

> (...) las mercancías son producidas dentro de conjuntos de historias, relaciones y habilidades altamente específicas y determinadas. No cayeron del cielo. Sigue el rastro de cualquier mercancía hasta la fábrica y te espera un mundo de sorpresas: procesos de trabajo complejos, jerarquías humanas, disciplina, regímenes poco comunes de control y motivación directiva, conflicto, cansancio y, frecuentemente, también sufrimiento (Willis, 1994: 173).

A este proceso en el que las relaciones se tornan invisibles Marx lo llama "fetichismo". El propio conocimiento y el currículo deben ser vistos como productos de relaciones sociales. El conocimiento y el currículum no son cosas, como se suele aplicar a la noción de "contenidos" –tan imbricada en el sentido común educativo–, corporizan relaciones sociales. Son producidos y creados a través de relaciones sociales particulares entre grupos sociales interesados. Por eso, portan las marcas de esos intercambios y de esos intereses.

Por ejemplo, para algunas intelectuales feministas, la ciencia tan frecuentemente absuelta de envolvimiento con relaciones sociales y políticas, corporifica nociones e ideas muy particulares e interesadas, nociones e ideas que, en el caso de la crítica feminista, están vinculadas a la visión, a las características y a los intereses masculinos.

La noción de relaciones sociales permite un triple movimiento:

- educación y el currículo, como instituciones, no pueden separarse de sus articulaciones con las relaciones de clase, de género, de raza y con las relaciones globales entre naciones;
- tener siempre presente el carácter construido y relacional del conocimiento trabajado y producido en el currículo, por lo que es fundamental quebrar el sentido común;
- el propio currículo y el propio conocimiento deben ser vistos como construcciones y productos de relaciones sociales muy particulares e históricas. Esto debería impedir considerarlos como productos "naturales" o desinteresados y verlos, contrariamente, como dispositivos históricos y sociales.

Trabajos Práctico nº 5

Se propone analizar las ideologías naturalizadas a partir de la canción infantil *Arroz con leche* y del *Contrato docente de 1923 por los*

Consejos de Educación. Tomado de Michael Apple (1989) en "Maestros y Textos" publicado por Editorial Paidós.



Arroz con leche [5]



(Contrato de 1923 para profesoras realizado por los Consejos de Educación)

Este es un acuerdo entre la señorita .... maestra y el Consejo de Educación de la Escuela .... por el cual la señorita acuerda impartir clases durante un período de ocho meses a partir del ... de Septiembre de 1923. El Conejo de Educación acuerda pagar a la señorita .... la cantidad de ..... mensuales.

La señorita .... acuerda:

1. No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.

2. No andar en compañía de hombres.

3. Estar en su casa entre las 6:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea atender en función escolar.

4. No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.

5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.

6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.

7. No beber cerveza, vino o whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.

8. No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.

9. No vestir ropas de colores brillantes.

10. No teñirse el pelo.

11. Usar al menos dos enaguas.

12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.

13. Mantener limpia el aula:

a. Barrer el suelo al menos una vez al día.

b. Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente.

c. Limpiar la pizarra al menos una vez al día.

d. Encender el fuego a las 7:00 de la mañana de modo que la habitación esté caliente a las 9:00 de la mañana cuando lleguen los niños.

14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

Publicado en el libro ***Mujeres forjadoras del pensamiento costarricense*** de la **Dra. Grace Prada**

Contrato docente 1923

5 Imágenes obtenidas de páginas de libre acceso en internet: ttps://www.youtube.com/watch?v=vpgUCriIvLk

Ampliando la mirada sobre las relaciones sociales, Tadeu da Silva (1997) propone analizar colonialismo, racismo y sexismo. Entre las estrategias que menciona para descolonizar el currículo:

- La educación, el currículo y la pedagogía están comprometidos en una lucha alrededor de significados.
- Desde la dominación se vehiculizan significados que tienden a tornar como legítimo el presente orden social alrededor de intereses de clase. Las representaciones y las narrativas contenidas en el currículo privilegian los significados, la cultura y el punto de vista de los grupos raciales y étnicos dominantes.
- Si entendemos el currículo como un territorio cuestionado, entonces puede ser útil adoptar la metáfora del colonialismo/ poscolonialismo para sintetizar todos estos procesos de construcción de posiciones dominantes/dominadas a través del conocimiento en él corporizado: el currículo es un territorio colonizado.

¿Cómo desmasculinizar el currículo, cómo desoficializarlo, cómo desfetichizarlo? En suma, ¿cómo descolonizarlo?

- Elaboración de nuevos materiales que puedan reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados.
- Las propias experiencias presentes de los/las estudiantes pueden servir de base para la discusión y la producción de un nuevo conocimiento.
- Interrumpir, subvertir y desestabilizar los significados y representaciones existentes en las llamadas fechas conmemorativas, un elemento tan visible y omnipresente en nuestro paisaje escolar y curricular: el Día de la Mujer, el Día del Inmigrante, la Semana de la Patria.
- Intersticios de lo cotidiano.
- Cuestionar la mirada característicamente imperial de contemplación y de examen superior y arrogante.
- Interpelar el disfraz de un supuesto multiculturalismo desinteresado, la celebración aislada de esas fechas localizadas en el "otro", exótico, mirable.
- Analizar los materiales disponibles con otra mirada.
- Centrarse en las cuestiones y en los problemas de nuestro tiempo: sida, pobreza, alienación y drogas, machismo y violencia, odio y racismo, homofobia y sexismo, ganancia y destrucción ambiental, exclusión y represión.

Una tarea queda pendiente: construir una educación y un currículo inclinados hacia la crítica y la disidencia, la trasgresión y la subversión, la diseminación y la pluralidad, la desestabilización y la interrupción, el movimiento y el cambio; y no hacia la aceptación y el conformismo, la sujeción y la sumisión, el odio y el separatismo, la fijación y la estabilización, el inmovilismo y la permanencia. En suma, hacia una educación y un currículo que multipliquen los significados en vez de cerrarse en los significados recibidos y dominados, hacia una educación para la insurrección y para la trasgresión de fronteras.

Estos son los argumentos que se abordan en el primer eje de la asignatura, que cierra generando preguntas acerca de la mudanza del sentido histórico del currículum centrado en el control al reconocimiento de unos saberes que se ubican en personas, instituciones y procesos que puedan ofrecer posibilidades otras y propias, de allí que la pedagogía que se propone es la del cuidado.

1.9 Ejemplos de trabajos elaborados por estudiantes que pueden orientar en el diseño de las propias propuestas curriculares

Prescripciones curriculares analizadas por estudiantes a partir de la problemática de la Trata de Personas[6]

El eje de las Probabilidades y la Estadística, dentro de las prescripciones curriculares, permite especialmente el tratamiento de problemáticas sociales en su enseñanza. En las presentaciones de los estudiantes, los gráficos circulares, las barras, los histogramas son herramientas útiles para el análisis de informaciones referidas a tipos de explotación en la Trata de personas, nacionalidad de las víctimas, edades (si son menores de edad), roles del tratante según el género, resultados de los procedimientos de identificación de casos y de rescate y acompañamiento a las personas damnificadas, entre tantas dimensiones a analizar. También se las propone para identificar si se trata de variables cualitativas o cuantitativas, para el estudio de medidas de tendencia central –promedio, mediana y moda–, para las de variabilidad y dispersión tanto como para trabajar las definiciones de probabilidad y de probabilidad condicional.

6 Todos los trabajos son presentados a modo de ejemplo. Están recuperados de protocolos de estudiantes en la cursado de la asignatura en el año 2015 y 2016
Las imágenes han sido tomadas de páginas de libre acceso de internet.

Materiales Curriculares
MATEMÁTICA

Ciclo Básico y Ciclo Orientado

EJE 4:

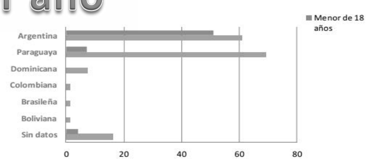


PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA

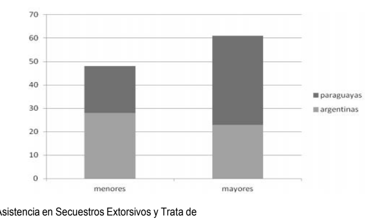
Primer año

Análisis y construcción de gráficos y tablas.

Concepto de Media Aritmética



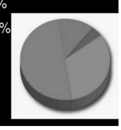
Datos construidos a partir del relevamiento de causas, UFASE-INECI



Ministerio Público Fiscal
UFASE (Unidad Fiscal de Asistencia en Secuestros Extorsivos y Trata de Personas)
LA TRATA SEXUAL EN ARGENTINA

TIPO DE FINALIDAD DE EXPLOTACIÓN

- Explotación Sexual 51%
- Explotación Laboral 34%
- No aplica 13%
- Ns/Nc 2%

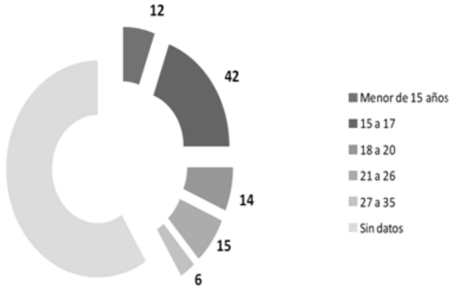


NACIONALIDAD DE LAS VÍCTIMAS:

- Boliviana 31%
- Argentina 28 %
- Paraguaya 21 %
- Dominicana 10 %
- Peruana 5%
- Colombiana 3 %
- Uruguaya 2%

Segundo año

Variables cuantitativas
y cualitativas.
Concepto de Moda.



Edades de las víctimas

Roles del tratante según el sexo

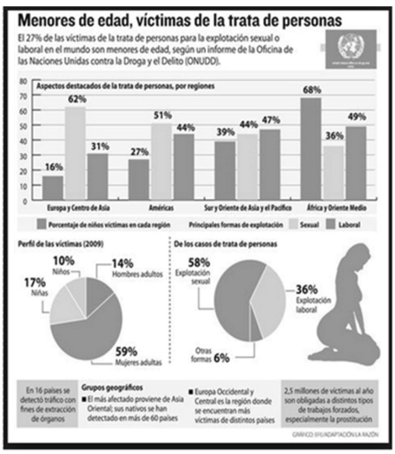


Ministerio Público Fiscal
UFASE (Unidad Fiscal de Asistencia en Secuestros Extorsivos y Trata de Personas)
LA TRATA SEXUAL EN ARGENTINA

Tercer año

Concepto de Mediana

Variable cuantitativa (discreta y continua) y cualitativa



Informe de ONUDD

La Oficina de Rescate y Acompañamiento a las personas damnificadas del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación , informa hasta marzo de 2011, las víctimas rescatadas mayores eran 1576 y las víctimas menores 282.

Edad (víctimas menores)	Cantidad de víctimas
11	1
13-15	19
16-17	34

Ministerio Público Fiscal
UFASE
LA TRATA SEXUAL EN ARGENTINA

Cuarto año

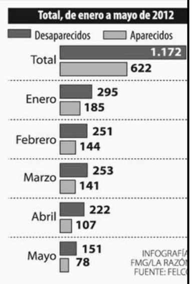
Concepto de cuartiles.

Representación de datos.

Cálculo de probabilidades.

Las personas desaparecidas y aparecidas de los primeros cinco meses del año, por edad y género

MESES	1 A 12 AÑOS		13 A 18 AÑOS		19 EN ADELANTE	
	Género		Género		Género	
Nivel nacional	F	M	F	M	F	M
Enero	25	29	86	41	47	67
Febrero	18	19	78	26	53	57
Marzo	21	29	80	29	45	49
Abril	10	14	83	27	41	47
Mayo	9	11	69	18	21	23
Total	83	102	396	141	207	243



Contralínea.com.mx

Averiguaciones previas de trata

Categoría	2008	2009	2010	Al 15 de mayo de 2011
Explotación sexual	11	17	53	16
Explotación laboral	12	5	20	10
Explotación sexual y laboral	0	5	4	2
Extirpación de un órgano, tejido o sus componentes	0	0	2	0
Prácticas análogas a la esclavitud	0	0	0	1

Fuente: Fiscalía Especial para los Delitos de Violencia contra las Mujeres y Trata de Personas

Quinto año

Concepto de Varianza y Desvío estándar.

Sucesos.

Probabilidad condicional.

ESTADÍSTICAS PROVISTAS POR EL MINISTERIO DE SEGURIDAD DE LA NACIÓN 23-08-2013 EN BASE SisTra

Resultados de los Procedimientos	2008	2009	2010	MINISTERIO DE SEGURIDAD		
				2011	2012	ENE-JUN 2013
A.Total de ALLANAMIENTOS	129	256	376	540	653	435
B.Total de DETENIDOS	155	267	299	322	399	238
C.Total VÍCTIMAS con indicios de TRATA				938	976	509
Victimas menores	58	84	81	152	169	57
Victimas mayores	128	338	488	786	807	452
Victimas con indicios de trata SEXUAL				215	430	225
Victimas con indicios de trata LABORAL				723	525	284
D.Victimas por delitos conexos				694	732	408
E.Total victimas rescatadas (C+D)	186	422	569	1632	1708	917
Total VÍCTIMAS rescatadas	1177			4257		

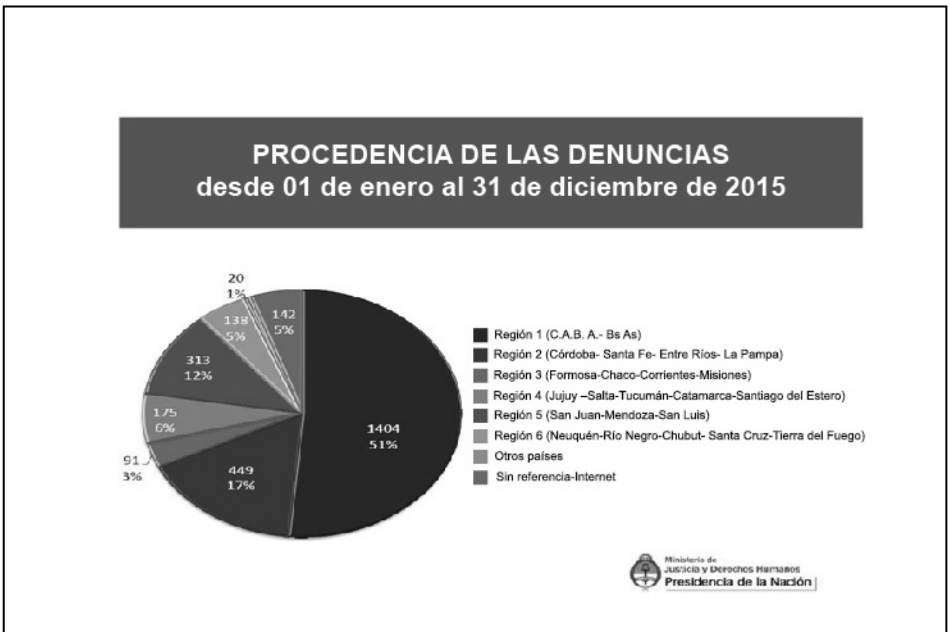
•Nota: en el caso de DIECISITE victimas no se pudo determinar la modalidad de trata.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Seguridad en base a información de SisTrata para el año 2011/12 y de la Oficina de Rescate y Acompañamiento a las Personas damnificadas por el Delito de Trata para los años 2008, 2009 y 2010.



MODOS DE EXPLOTACION - MENORES	2008	2009	2010	2011	2012	SUB TOTAL
SEXUAL	18	20	20	50	39	142
LABORAL		6	01	17	21	45
MENDICIDAD					09	09
ORDEN MIGRATORIO		01		01	01	03
OTROS	03	04	02	02	02	13
TOTAL	19	31	23	70	72	21

MODOS DE EXPLOTACION - MAYORES	2008	2009	2010	2011	2012	SUB TOTAL
SEXUAL	13	31	77	768	423	1268
LABORAL				26	01	27
TOTAL	13	31	77	794	424	1295





- Interpretar el significado de parámetros centrales, como media, mediana y moda.

- Explorar y producir fórmulas sencillas de combinatoria para calcular probabilidades.

- Reconocer la estructura multiplicativa en problemas de combinatoria.

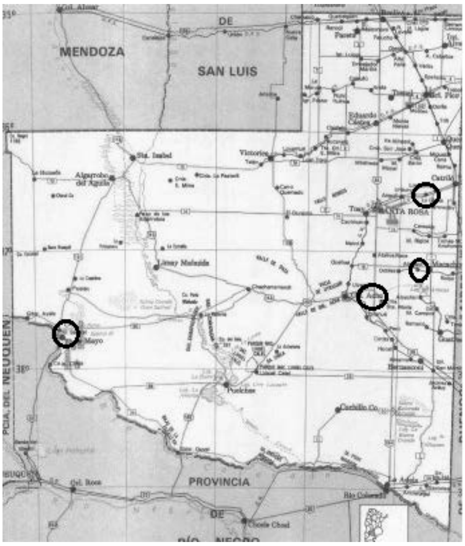
- Usar variaciones simples, con repetición y permutaciones simples.

- Evaluar la razonabilidad de una inferencia elaborada a partir de los datos estadísticos.



Para el eje de Geometría y Medidas, las rutas de la explotación sexual y los mapas representan unos recursos no explorados en la enseñanza.

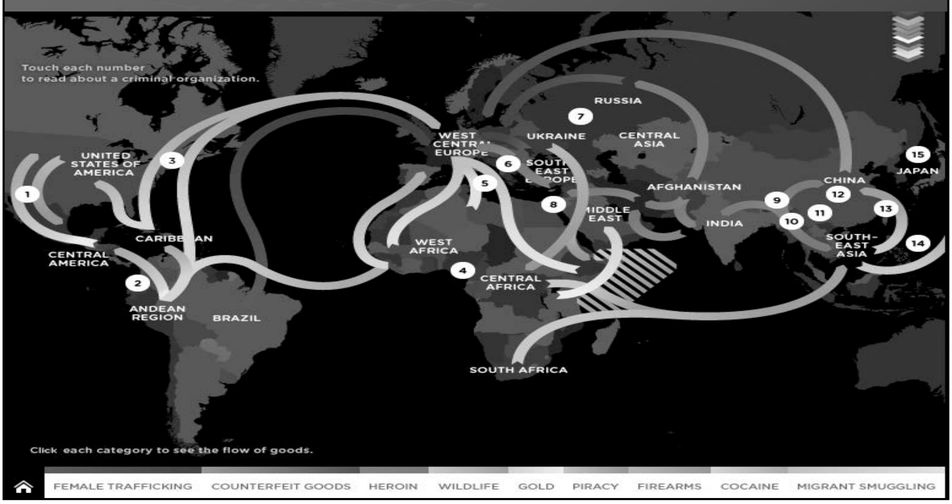




Trata de Personas en La Pampa

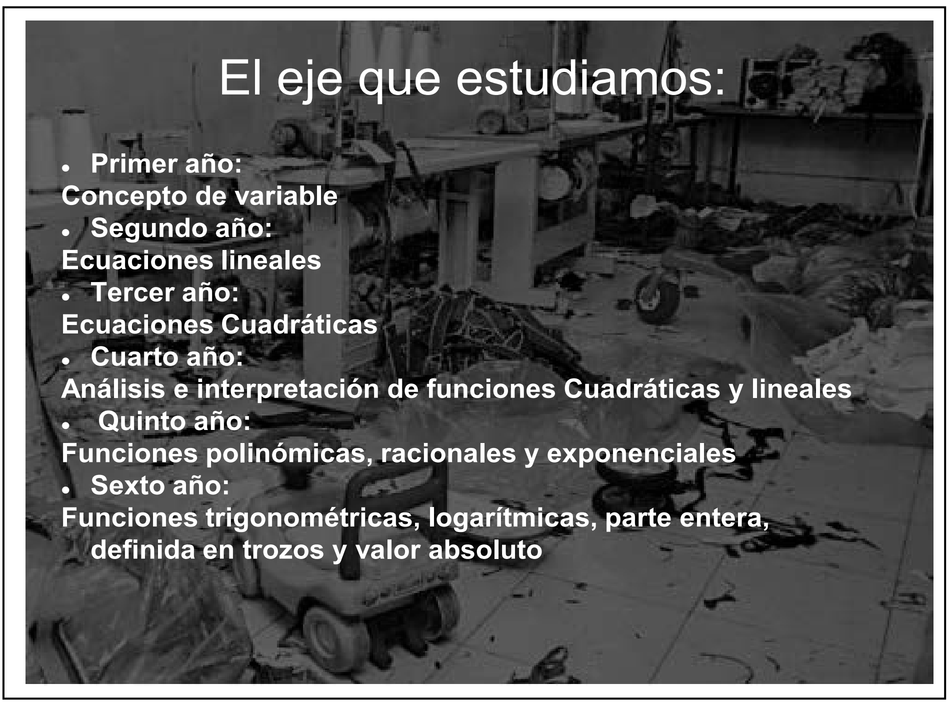
La propuesta es ver las posibles rutas por donde se mueven, las más cortas, más largas donde hay camineras, etc. Cuánto cambian las distancias entre una y otra.

• Comprensión del proceso de medir y calcular medidas



También en el eje de Álgebra y Funciones se propone el estudio de la explotación de personas en la producción y comercialización de ropa.





- En los años de escuela se ven estos tipos de funciones y conceptos que se pueden exportar y aplicarlos a estas tablas y/o funciones
- Un ejemplo del concepto de variables es la diferencia entre el sueldo de la producción pantalones y remeras que cobran y luego el dinero que venden

Sueldo	$5	75$	370$	1,285$
Cantidad de pantalones	1	15	74	257

Venta	$500	7500$	37000$	128,500$
Cantidad de pantalones (Valor mínimo que puede llegar a alcanzar)	1	15	74	257

Además, se puede aplicar a muchos tipos de funciones, no siempre tan fielmente a la realidad debido a la cantidad de variaciones que existen en ellas.

Pero aun así hay que tomar conciencia de que esto esta pasando mas cerca y no lo escuchamos, estamos manteniéndonos inmóviles ante la esclavitud del siglo XXI



O la explotación de familias completetas en los viñedos.

EXPLOTACIÓN EN LOS VIÑEDOS

A partir del tema trata de personas, profundizamos en la explotación de trabajadorxs en los viñedos, particularmente en Mendoza, que tiene tradición en vinos, y también en explotación laboral, donde trabaja toda la familia: mujeres y niños cortan los racimos y ayudan en el llenado de un tacho rectangular de 20 litros, mientras los hombres se encargan de cargar y descargar los camiones.

Obtenemos como datos que por cada canasto lleno se les otorga una ficha equivalente a un peso y la cantidad de fichas que obtiene una familia por día es de 150 aproximadamente. Los siguientes gráficos muestran la relación entre variables como cantidad de canastos recolectados y la cantidad de litros de vino que se obtiene; la ganancia que tiene cada agricultor por litro de vino en relación a la cantidad de litros que pueda obtener; y la relación entre la cantidad de litros que se vende en un comercio y el precio de venta (valor mínimo que pueda llegar a alcanzar).

Canastos (20 Litros)	1	2	5	10
Cant. de litros de vino por canasto	4	8	20	40

Cant. de litros	1	2	5	10
Ganancia del agricultor por litro de vino	0,25	0,5	1,25	2,5







Cant. de litros	1	2	5	10
Venta en el comercio por litro	$60	$180	$300	$600

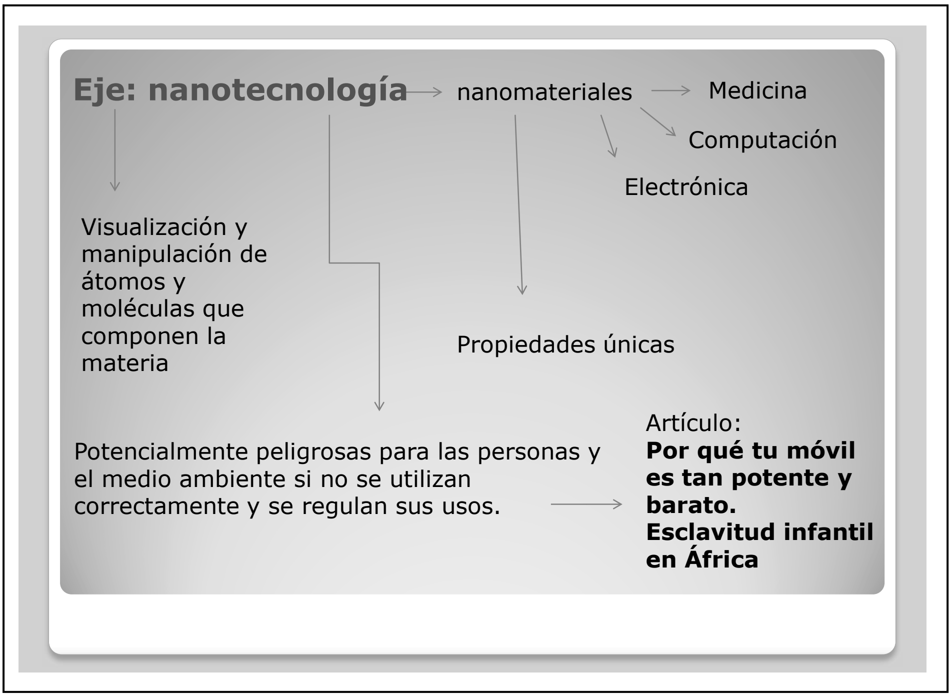






En 150 canastos, se recolectan 600 litros de vino, por los cuales los cosechadores reciben aproximadamente $ 37, cuando los comerciantes ganan $36.000 por esa misma cantidad.
Así se evidencia la **EXPLOTACIÓN LABORAL** en cuanto a la mayor ganancia la reciben quienes están encargados de la industrialización y comercialización.

En la enseñanza de la Química, un caso de explotación en la minería colabora con la enseñanza del currículum prescripto:


Eje: nanotecnología
nanomateriales
Medicina
Computación
Electrónica
Visualización y manipulación de átomos y moléculas que componen la materia
Propiedades únicas
Potencialmente peligrosas para las personas y el medio ambiente si no se utilizan correctamente y se regulan sus usos.
Artículo:
Por qué tu móvil es tan potente y barato.
Esclavitud infantil en África


Extracción de coltán en África



Para la enseñanza de la Biología, tempranamente, desde los ejes prescriptos para primer año se propone trabajar sobre la necesidad de conocer y reflexionar sobre los organismos y las funciones vitales a partir de la Trata:




Relación
Célula
Tejidos
Órganos
Sistema de órganos
Organismo

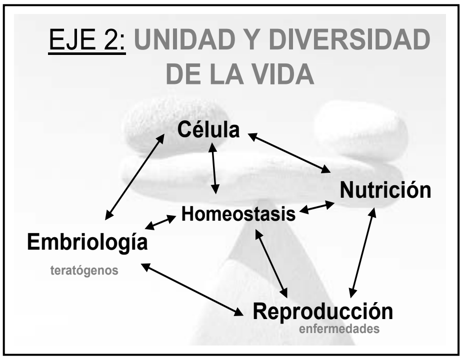

Reproducción
Alteraciones de los órganos reproductores
Enfermedades o infecciones
• VIH
• Sífilis
• Ladillas
• Tricomoniasis
• Herpes genitales


Sustancias estupefacientes, alcohol, drogas
Actúan como teratógenos
Afectación a todos los sistema en su integración
Disfunción renal
Inhiben la transmisión de señales nerviosas asociadas al dolor


Biología
2° AÑO


EJE 1: ORGANISMOS Y FUNCIONES VITALES
Elabora rttas
Sistema Nervioso
recibe estímulos
DROGAS Y ALCOHOL
Envía información
Órganos de los sentidos









Para la enseñanza de Inglés:

Actividades

1)¿Qué es trata de personas? Explicamos

2)Completar con puede/no puede las siguientes oraciones relacionado con trata de persona y responder las preguntas.

3) Proponemos mirar la película sobre trata y luego realizamos actividades al respecto. Por ejemplo, comparando lo que Nina podía o no hacer antes y después de que la engañaran.

4)Buscar una canción sobre el tema, luego lo explicamos y después de esto realizar un ejercicio como por ejemplo, oraciones que ellos mismos elaboren con lo que se puede o no hacer relacionado con la letra de la canción en este caso sería una que nosotros buscamos de Natalia Oreiro «esclava».

Activities

- Look at the picture and complete the sentences with **this, that, these, those.**

- _______ kids work in a dirty room.
- _______ machines make clothes.
- _______ picture shows child explotation.
- _______ room is dark.



Bibliografía Obligatoria del Capítulo 1

APPLE, M. y BEANE, J. (2000). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.

APPLE, M., DA SILVA, T. y GENTILI, P. (1997). Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Editorial Losada.

CONNELL, R. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata

DE ALBA, A. (1998). Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Diseños Curriculares Provinciales y NAP para nueva secundaria. Ministerio de Cultura y Educación. La Pampa

DUBET. F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TORRES SANTOME, J. (1991). El Currículum Oculto. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (1997). El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión en Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?, Madrid, ACSUR- Las Segovias, pp. 77-90.

Bibliografía de Consulta

CASTEL, R. (1997). La Metamorfosis de la Cuestión Social. Una crónica del salariado. Buenos Aires. Paidós

DA SILVA, T. (1995). Escuela, Conocimiento y currículum. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DE SOUSA SANTOS, B. (2011). La universidad en el siglo XXI. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

LUNDGREN, U. (1992). Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata.

FREIRE, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1986). Pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires: La Aurora.

FREIRE Y FREI BETTO, Essa escola chamada vida, Editorial Atica, Sao Paulo, 1986, 4a. edición.

FRIGERIO, G. (Comp.). (1998). El currículum presente, ciencia ausente. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). La enseñanza; su teoría y su práctica. Madrid: AKAL Universitaria.

GIROUX, Henry. La pedagogía critica en tiempos oscuros. Praxis Educativa, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 27-38, jan. 2014. ISSN 2313-934X. Disponible en: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776>. Fecha de acceso: 15 sep. 2017

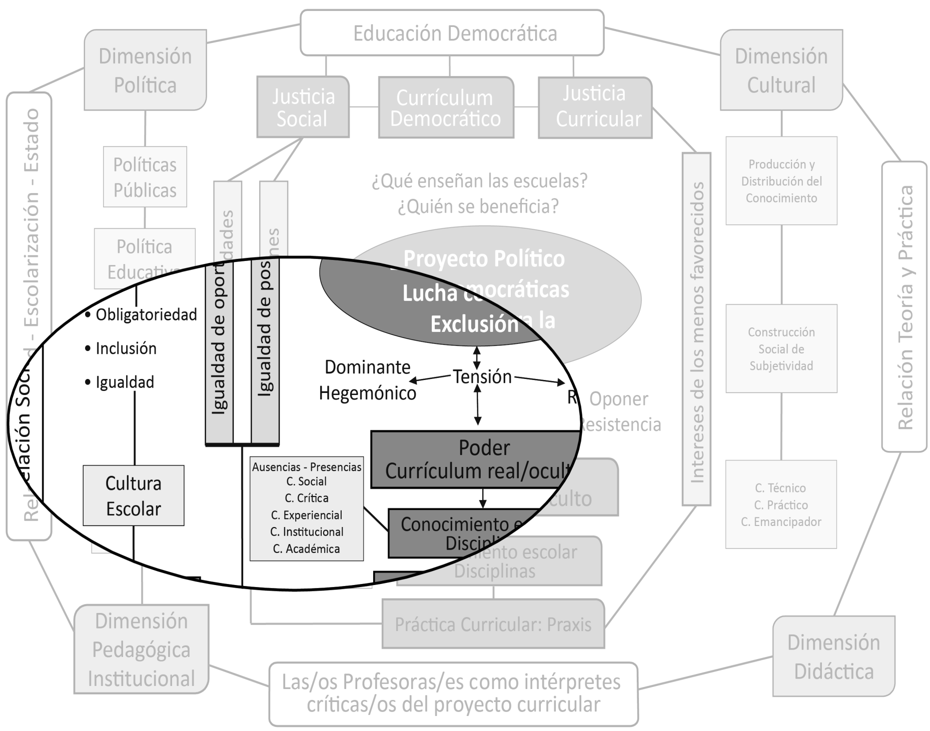
GIROUX , H (2005) Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical. Popular. Madrid

JACKSON, P. (2001) La vida en las aulas. Madrid: Morata.

MCLAREN, Peter. La Educación como una cuestión de clase. Entrevista al especialista/autor Peter McLaren.Obert,G. y Eliggi,G (Traductoras). **Praxis Educativa**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 79-90, jan. 2014. ISSN 2313-934X. Disponible en: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/781>. Fecha de acceso: 15 sep. 2017

CAPÍTULO 2

Currículum de las "ausencias" y "de las emergencias" (Boaventura de Sousa Santos). Modos de producir ausencias y presencias desde el currículum



2.1. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes.

La escuela y la universidad en la producción, circulación y consumo del contenido escolar.

En el eje 1 se recuperan los argumentos de Michael Apple quien propone ampliar y extender la noción de relaciones sociales, de clase, raza, etnias, géneros. Logra retomar la perspectiva que pone el centro en las relaciones de poder y cómo desde ellas se construyen las superioridades e inferioridades. Así, examina las formas y los regímenes de acción y de discurso en los que se construye el "otro" y para este autor "fue y sigue siendo social e históricamente construido como objeto de una mirada imperialista y colonial" (1997: 5).

Descolonizar implica volver sobre los procesos complejos de construcción de una matriz de dominación que supera los cinco siglos de vida latinoamericana. Esa dominación ha construido prácticas, discursos, representaciones hegemónicas que es imprescindible fracturar. Es necesario, diría Grosfoguel (2009), la construcción de un nuevo discurso crítico como alternativa utópica que supere la epistemología eurocéntrica hegemónica.

Para superar es necesario desentrañarla.

En esta misma línea, Walter Mignolo (2008: 9) analiza la matriz colonial de poder, definida por cuatro niveles interrelacionados: *control de la economía* (con la apropiación de tierras, de recursos naturales y explotación del trabajo); *control de la autoridad* (que incluye formas de gobierno –monarquía e iglesia durante los siglos XVI y XVII y estado moderno en Europa y estado moderno/colonial fuera de Europa–; militarismo y carrera armamentista; derecho y relaciones internacionales; *Control del género y de la sexualidad* (que incluye la invención del concepto de "mujer"; la heterosexualidad como norma, el modelo de la familia cristiana/victoriana como célula social) y *Control del conocimiento y de la*

subjetividad (que incluye no solamente las instituciones y la currícula en la enseñanza, sino también los medios que apoyan concepciones del mundo y contribuyen a formar subjetividades. En la invisibilidad de estas interacciones radica su potencia como matriz colonial de poder. Esta fue construida en el proceso de conquista y colonización, cuando los principios de cada nivele estaban en funcionamiento en Europa. La matriz colonial es la que regula desde entonces las formas de vida, sociedad y economía europeas y no europeas del mundo. Dos principios rectores se gestan en el siglo XVI: patriarcado y racismo. El primero regula las relaciones sociales de género, las preferencias sexuales, todo en relación con la autoridad, economía y conocimiento. El segundo se ocupa de las clasificaciones de comunidades humanas en base a la sangre y al color de la piel, clasificaciones realizadas por hombres cristianos, blancos. Se inicia así una doble una doble historia entre Europa y sus colonias y estas con Europa que cruza cada uno de los cuatro niveles mencionados y las interrelaciones que entre ellos se generan.

Castro Gómez agrega "a la expropiación territorial y económica que hizo Europa de las colonias (colonialismo) corresponde (…) una expropiación epistémica (colonialidad) que condenó a los conocimientos producidos en ellas a ser tan sólo el «pasado» de la ciencia moderna" (2005: 27).

Catherine Walsh (2007) invita a destituir desde la mirada descolonial esa concepción única, universal, con primacía del mercado, dominada por un orden político, económico, social y de conocimiento. El eurocentrismo como perspectiva hegemónica lidera la formación universitaria y escolar, define a la producción europea como ciencia y al saber universal como válido, relegando el saber localizado, definiendo una geopolítica e imponiendo el legado colonial e imperial del conocimiento.

Esto es lo que Aníbal Quijano (2003) ha llamado la *colonialidad del poder*, para quien uno de los ejes de fundamentales del patrón colonial de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza. Instalar esta jerarquía racial fue clave para concentrar todas las formas de control la subjetividad y de la producción de conocimiento.

> Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario (...) La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual (...) Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones (Quijano, 1992:438).

La colonialidad del poder también hace referencia a un tipo hegemónico de producción de conocimientos Castro Gómez (2005) ha llamado la *hybris* del punto cero, en referencia a una forma de conocimiento humano que eleva pretensiones de objetividad y cientificidad partiendo del presupuesto de que el observador no forma parte de lo observado.

Reconocer esta *colonialidad del saber* es advertir la negación de otras formas de conocer que no sean las hegemónicas. "El discurso hegemónico del modelo civilizatorio, es una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la historia, el progreso y la buena vida" (Lander, 2000: 11). Esto se traduce en la naturalización de las relaciones sociales que oferta a la sociedad liberal industrial no solo como el orden social deseable sino como el único posible, la propia narrativa histórica del neoliberalismo presentada como conocimiento objetivo, científico y universal, constituyéndose en el sentido común de la sociedad moderna. Aquí se define qué es el conocimiento, quién lo produce y la negación de la gente que no piensa en este sentido, negación que se ha extendido a la propia existencia. Se define como *la colonialidad del ser,* la no-existencia y la deshumanización, una negación del estatus de ser humano, una cosificación. Walsh (2007) argumenta que la colonia ha terminado pero la colonialidad no, de allí la necesidad de pensar un vuelco en torno a la educación y al conocimiento, reconociendo la existencia de *pedagogías decoloniales*, aquellas que visibilizan la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial, racializado, patriarcalizado, heterosexualizado (…) que integran el cuestionamiento y análisis crítico, la acción social política transformadora, la conciencia-en-oposición, pero también la intervención incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber, ser (…). (Walsh, 2007: 34).

2.2. Modos de producir ausencias y presencias desde el currículum

Boaventura de Sousa Santos (2010) considera que la opresión y la exclusión tienen dimensiones que el pensamiento crítico de raíz eurocéntrico occidental ha ignorado, y a su entender, una de esas dimensiones es la dimensión epistemológica. Se vuelve crucial entonces, preguntarnos qué entendemos por conocimiento válido, quién lo construye y cómo lo hace, quién lo distribuye y cómo. Desde este planteo puede advertirse que la comprensión del mundo es más amplia que la "comprensión occidental del mundo" y que debiéramos situarnos en universos culturales

no europeos, en nuestro caso "latinoamericanos". El primer problema, entonces, es precisamente que las teorías no se adecuan a nuestras realidades sociales, desde la mirada de Sousa Santos (2010) vivimos una situación de alta complejidad donde existe una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para ambas ya que: "Para una teoría ciega, la práctica social es invisible y para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante" (de Sousa Santos, 2010:16).

El autor considera que las diferencias han sido desperdiciadas en la invisibilización de la naturalización. La propuesta de Sousa Santos en este sentido es trabajar la "Sociología de las Ausencias". A su entender, mucho de lo que no existe en nuestras sociedades es producido activamente como "no existente", como no creíble, descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. De este modo, se reduce la realidad a lo que en esos términos "existe". Así, se contrae el presente disminuyendo su riqueza y dejando fuera muchas voces, muchas vidas, muchos/as otros/as.

Para el autor hay cinco modos de producir ausencias en esta realidad occidental impuesta:

La monocultura del saber y del rigor: el único saber riguroso es el científico. Se eliminan así los conocimientos populares, indígenas, campesinos, urbanos, etc. y se vuelven de ese modo no creíbles todas las prácticas sociales organizadas desde estos saberes volviéndolos "no visibles". Es la monocultura de la ciencia occidental que genera el "epistemicidio" de conocimientos alternativos dejando fuera a sus pueblos o grupos sociales que tengan prácticas construidas desde esos conocimientos. El modo en que se crea la monocultura es produciendo estas ausencias como "ignorancia". Podemos analizar estas ausencias en los textos cuando no hay menciones de nuestros pueblos indígenas y las prácticas de salud, por ejemplo; tampoco hay menciones de las problemáticas que son hoy agenda de los grupos activistas o de militancia feminista como pueden ser los feminicidios, el abolicionismo, la intervención voluntaria del embarazo. Vistos desde la ciencia "rigurosa" estas problemáticas son subestimadas o consideradas poco relevantes para ser estudiadas o llevadas a las aulas.

La monocultura del tiempo lineal: es la idea respecto de que la historia tiene una dirección y desarrollo en donde los países desarrollados van delante y son, por tanto, más progresistas que los subdesarrollados; las instituciones y maneras de estar en el mundo marcan el camino con las ideas de progreso, modernización, desarrollo –ahora globalización– que deberíamos seguir. La segunda forma de producción de ausencias es, entonces, la residual, pre-moderna, salvaje. Es imposible pensar que los países menos desarrollados puedan tener algún aspecto superador de

los países del Norte. Son estos "centros", como ellos mismos se denominan los lugares que escriben cómo será, por ejemplo, la educación en América Latina, pero pareciera que no hay nada que en nuestro tiempo y territorio pudiera acontecer antes que en los países "centrales". Si queremos estar "actualizados/as" debemos leer sus autores, hacer posgrados en sus universidades, etc.

Monocultura es la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías con relación a la clasificación racial, étnica y sexual. Los "inferiores" en este marco lo son "por naturaleza". La jerarquía es consecuencia de su inferioridad natural. La racionalidad occidental no sabe pensar diferencias con igualdad; las diferencias son siempre desiguales. El modo aquí de producir ausencias es claramente "inferiorizar". Lo que no está es porque es inferior y por tanto no deseable, por eso no vamos a encontrar en los libros de texto de nuestras disciplinas ni negros, ni ranqueles, ni transexuales, ni lesbianas, por ejemplo, y sí vamos a encontrar varones y mujeres ocupando las jerarquías que se deberían naturalizar.

Monocultura de la escala dominante: en esta racionalidad metonímica que propone el autor, siempre hay una escala dominante de las cosas, primero fue el universalismo y hoy es la globalización; consiste en generar ideas o entidades que son "validadas" independientemente del contexto en que ocurran, son entidades que se expanden y de ese modo se instalan o enuncian como locales. Así puede llegar a parecernos propio un Mc Donald, una reforma educativa pensada para países europeos, una moda pedagógica, imágenes que no se corresponden con nuestros hombres y mujeres, problemas que no son los nuestros, materiales de enseñanza producidos para y desde la cultura dominante. Se crea de este modo la ausencia de lo genuinamente local. Lo particular y lo local parecen no tener dignidad, no aparecen como creíbles, se vuelven invisibles, desechables, no deseables frente a lo universal, global, hegemónico.

Monocultura del productivismo capitalista, aplicado tanto al trabajo como a la naturaleza. Es la idea capitalista de medir todo en un ciclo de producción y que sea eso lo que determine la productividad del trabajo humano y de la naturaleza sin que cuente nada más. Esto es bien distinto de las formas organizativas, por ejemplo, de los/as indígenas, de los/as campesinos/as, en donde existe una lógica diferente que incluye los tiempos de la naturaleza, de la recuperación que necesita la tierra después de una cosecha, por ejemplo, donde esto no es modificado con agroquímicos o fertilizantes para repetir inmediatamente el ciclo, etc. Diferente sería, sin duda, la lógica organizativa de movimientos de colectivos de desocupados/as o de trabajadores/as precarizados/as que se organizaran, por ejemplo, comunitariamente; o de mujeres que organizaran

comunitariamente la crianza de sus hijos/as para poder emprender alguna tarea cooperativa, etc. Así, en esta monocultura todo lo que no se adecua a la idea de producción capitalista es estéril; la manera aquí de producir ausencia es la "improductividad". Los modos alternativos mencionados que están por fuera de estos modos capitalistas son considerados lentos, poco rentables, no "convenientes" a la idea de progreso y no aparecen en el currículum real.

En síntesis, las cinco formas de ausencia que crea la razón metonímica son: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular y el improductivo. Todo cuanto tenga esta designación no es "creíble" para las prácticas científicas y deja fuera a los invisibles, es decir, descredibiliza a todas aquellas voces y experiencias sociales no favorecidas dejándolas fuera.

La manera que propone de Sousa Santos es sustituir las monoculturas por cinco ecologías para "crear la posibilidad que estas experiencias ausentes se vuelvan presentes" (2006:26):

La *ecología de saberes* en la que el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino.

La ecología de las temporalidades que reconoce que lo importante es saber que aunque el tiempo lineal es uno, también existen otros tiempos.

La *ecología del reconocimiento* aceptando las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas.

La ecología de la trans-escala para articular análisis de escalas locales, globales y nacionales.

La ecología de las productividades que recupera y valora los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, entre otras que el capitalismo desacreditó.

Desde la Sociología de las emergencias se va a producir una enorme cantidad de realidad que no existía antes porque se crean nuevas de entender a partir de un procedimiento de traducción buscando saber lo que hay en común porque "hay que crear inteligibilidad sin destruir la diversidad"(2006:32).

2.3. Voces ausentes, desoídas en los materiales escolares

Ahora bien, como analizamos en Práctica Curricular, además de las ausencias, en los materiales escolares y en el currículum suelen existir incorporaciones que lejos están de presentar genuinamente a esas

voces. En ese sentido, Jurjo Torres Santomé (2011) contribuye con sus "Intervenciones Curriculares Inadecuadas". A través de estas categorías el autor muestra cómo, muchas veces, la "deformación" de los colectivos oprimidos es tanto o más hegemónica que la ausencia misma.

Algunas de esas intervenciones inadecuadas son:

Trivialización: se analizan los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios con gran superficialidad y banalidad. Se estudia solo lo "turístico" como sus costumbres, alimentación, modos de vestir, rituales festivos, etc. Se presenta a un/a otro/a "folklórico" privado de sus reales sustancias. Así, el otro que puede ser *tolerado* es aquel que expresa su "pluralismo" a través de un estilo de vida que no conflictúe ni toque al poder vigente. Mientras que las perspectivas de análisis en las que hemos sido socializados son asumidas como objetivas, neutrales y obvias, todas aquellas valoraciones que las contradigan o cuestionen se ven como "sesgadas", "ideológicas", "subjetivas". Encontraremos en los libros de texto a indígenas en fiestas o danzas; algunas fotos de pueblos latinoamericanos con trajes típicos; carnavales, etc. Nunca esas menciones darán cuenta de sus lugares de opresión.

Como recuerdo, desconexión o efemérides: la diversidad separada de la vida cotidiana en las aulas, con una frecuencia de aparición muy reducida y que no vuelve a ser retomada, tratada con recursos como "el día de" o en una única disciplina, aislándola del resto de la actividad escolar. Esta fragmentación de lo "diferente" hace que en lugar de hablar de un determinado grupo social con sus intereses, conflictos, luchas actuales etc. se lo aborde como "el día de los pueblos originarios", "el día de la mujer", "el día del trabajador".

Como realidad ajena o extraña: es el recurso de presentar a lo diferente como existente pero extraño y lejano de la realidad del aula. Es decir, descontextualizado en tiempo o en espacio. Consiste en hablar de otros/as desde un lugar de comprensión y amplitud pero escogiendo a otros/as que no son parte de nuestra vida cotidiana, la descontextualización en tiempo y/o espacio inhibe las posibilidades de comprensión y empatía. Los textos suelen presentar pobres en África, luchas de mujeres ya resueltas en otros tiempos (derecho a votar por ejemplo).

Estereotipización: se recurre a construir imágenes estereotipadas de esos "colectivos diferentes" y explicaciones justificativas del lugar social que ocupan. Este recurso es ampliamente usado por los medios de comunicación pero los libros replican su lógica, forman estereotipos y prejuicios camuflando las verdaderas causas de la opresión. La estereotipia o el volver típico algo tiene una perversidad hegemónica, que se vuelve incuestionable. Así es que no solo presentan como típicas y no deseables

algunas características de los colectivos oprimidos sino que generan estereotipos de lo deseable, es decir tipicidades de lo bello, lo bueno y lo justo (cómo debe ser un/a adolescente, qué se espera de una mujer, de una pareja, de un/a docente etc.).

Tergiversación: se oculta y deforma la historia y orígenes de esas comunidades objeto de marginación. Para el autor es este el caso más perverso ya que contribuye a generar una historia "a medida" que naturaliza las situaciones de opresión legitimando las injusticias en lugar de ponerlas en cuestión. Se da muchas veces incluso una especie de "*psicologización* de los problemas raciales o sociales", es decir, atribuirle a la persona o grupo en particular la situación de marginalidad sin analizar las estructuras sociales que lo llevaron a ese lugar y responsabilizándolo por ello. Es violento porque quiere, es prostituta porque quiere, fracasa porque no se esfuerza, etc., sin ver la violencia sistémica que colocó a esa persona/grupo en ese lugar.

Como nos han advertido las/os autoras/es, pareciera que el "éxito" de la racionalidad que se nos ha impuesto está basada en la transformación de lo real pero no en la comprensión de lo real. La ciencia occidental hace preguntas pero no puede cuestionarse por el fundamento de esas preguntas. En ese mundo dicotómico no es posible pensar por fuera de las totalidades, no se puede pensar el Sur sin el Norte, la mujer sin el hombre o el esclavo sin el amo; y es la naturalización de esas jerarquías de poder lo que asegura la continuidad de ese pensamiento.

Psicologización: Se trata de buscar la explicación de las situaciones de marginalidad en el análisis de la persona o de las relaciones interpersonales, pero no se tienen en cuenta las estructuras sociales; es decir, se psicologizan los problemas raciales, sexistas y sociales.

En esta postura la estructuración de la sociedad es fruto de la herencia genética e intelectual de las personas que la componen (determinismo y predestinación), y no una consecuencia de los modos en que se organizan las distintas sociedades. De este modo, las situaciones de pobreza existentes en nuestra sociedad serían el resultado del comportamiento de personas que han nacido con un bajo nivel de inteligencia; y esto explicaría también la delincuencia y el crimen. Como consecuencia de esta posición la sociedad no tiene ninguna responsabilidad en la falta de oportunidades o en el fracaso social y escolar de quien lo sufre. Más aún esta posición es la base de imágenes estereotipadas de ciertos colectivos sociales, de género y étnicos diferentes.

Por otro lado, los triunfos y fracasos de las personas se presentarán como el resultado de opciones de cada una de ellas en el marco de una sociedad libre y meritocrática en la que se asume que ya rige la igualdad

de oportunidades. Cada persona es contemplada al margen de su colectivo social y sin que le afecten las condiciones sociales, económicas, culturales, étnicas, raciales, de género, etc. que caracterizan su contexto. El éxito y la promoción son consecuencia del esfuerzo individual y de sus capacidades innatas. Referirse a una cultura del esfuerzo se apoya en el presupuesto de que ya es realidad la igualdad de oportunidades. Del mismo modo las concepciones constructivistas del conocimiento responsabilizan a cada ser humano de su suerte, pero el discurso oficial guarda silencio frente a cuestiones que den marco, finalidad y estrategias a esta construcción.

Infantilización: Una de las estrategias es la *waltdisneización* que consiste en preservar a los alumnos de contemplar las desigualdades e injusticias sociales y mantenerlo en un paraíso artificial. En este sentido muchos libros de texto impiden que el alumno pueda diferenciar un libro de cuentos de uno realista, científico e informativo. Estos materiales infantilizados estimulan e incrementan el consumo de la cultura del ocio conservadora, clasista, sexista, edadista y racista.

> Sacar a la luz las contradicciones no significa resolverlas. Empero, por escéptico que uno sea respecto de la eficacia social del mensaje sociológico, no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados; y al hacer conocer con amplitud el origen social, colectivamente ocultado, de la desdicha en todas sus formas, incluidas las más íntimas y secretas (Bourdieu, 1999: 559).

Una de las formas en que el poder dominante tiene el consentimiento de los grupos dominados es culpando a esos mismos grupos, a cada persona de ese grupo de su fracaso, haciéndolos responsables de su propio destino. Por otro lado, el fracaso escolar priva a la sociedad de todas las potencialidades creativas de esa persona, convirtiéndola en un parásito y, normalmente, en un problema social, y puede que policial, para la convivencia.

Presentismo – Sin historia: El trabajo curricular se basa en contemplar el mundo, las distintas culturas y realidades, ocultando su evolución histórica y social. Estamos ante un discurso que pretende construir un tipo de personas que acepten sus realidades como inevitables. Esas visiones son las que aparecerán en los discursos dominantes como naturales.

Cuando las personas de un colectivo se sienten rechazadas, incomprendidas pueden radicalizar sus demandas para defender sus derechos. Estas situaciones se corresponden con situaciones de marginación y

pobreza y son propensas a caer en grupos fundamentalistas que les garanticen, al menos, posibilidades de defensa. Educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo, sobre la base de una organización de la información que permita que se haga hincapié en los modos a través de los que en el pasado y en el presente se fueron realizando las conquistas sociales, culturales, políticas y científicas. En otras palabras, es implementar un currículum optimista que ponga el eje de los discursos y del trabajo escolar en las dimensiones y estrategias con las que los distintos colectivos sociales y pueblos fueron y van enfrentándose a sus problemas en procura de soluciones. Educar en la convicción de que otro mundo es posible.

Cuando una concepción se convierte en hegemónica pierde su carácter de opción, de ser una alternativa entre otras; se desdibujan sus dimensiones ideológicas y se nos presenta como lógica, natural, como la única manera de ver e interpretar la realidad, como la representación de lo objetivo y neutral, es decir, de lo que la mayoría califica como el sentido común.

2.4. Naturalizaciones consolidadas en la Cultura Social

En el sentido que se viene desarrollando, las leyes de libre mercado, los medios de comunicación y las formas de gobierno parecen generar el contexto propicio para que las naturalizaciones mencionadas perduren y se consoliden. Los intercambios económicos, por ejemplo, en las sociedades contemporáneas se rigen por las leyes de libre mercado. Esto ocurre tanto en la producción como en la distribución y el consumo provocando cambios en la estructura social. La productividad y la competitividad se basan no ya en los recursos primarios y en la producción de bienes básicos, sino en el conocimiento y en la información que es producida e intercambiada como mercancía. La importancia que ha cobrado el área servicios lo convierte en el elemento sustantivo de la cultura actual y esta como información se convierte en una mercancía más volviéndose difícil la distinción entre producción y consumo así como entre trabajo productivo y no productivo. Esta lógica de libre mercado llevada a sus últimas consecuencias supone la globalización de la economía arrasando con todas las barreras artificiales de las fronteras económicas, con las formas de organización política y social de las diferentes comunidades y con los tipos de interacción cultural que no se acomoden a las nuevas exigencias del mercado mundial. Todos estos cambios, en lo económico,

tienen inevitablemente su correlato político. El Estado-Nación se vuelve obsoleto, demasiado pequeño para los grandes problemas de la economía y la política y demasiado grande para los pequeños problemas de la vida. En la mundialización mencionada se supone una subordinación de los asuntos políticos a las exigencias de las economías de libre mercado. Es el caso de los gobiernos neoliberales que legitiman los requerimientos desreguladores del mercado con un pensamiento "único", el consenso de los poderosos y la anulación de las diferencias en las formas de gobierno y en los comportamientos culturales, a menos que se presenten de manera domesticada. Todo esto va acompañado de la desaparición de los estados de bienestar, con la consecuente amenaza de extinción de los servicios públicos y la protección de las personas que cambiarían su rótulo de ciudadanos/as por el de clientes librados a las leyes de la oferta y la demanda, con derechos y obligaciones regidos por el mercado. Se deterioran los espacios e instituciones públicas desamparando completamente a los más desfavorecidos, los perdedores de este "libre" juego de la competencia económica. Así, las democracias se van convirtiendo en simples esquemas de apariencia, democracias formales donde la participación es simbólica y se nos reclama solo para votar cada tanto y por opciones que no son demasiado diferentes una de otra despreciando los mecanismos genuinos de participación, debate y representatividad. Lo que se pierde, de este modo, es nada menos que la esencia de la democracia, un estilo de vida respetuoso de las diferencias y los derechos ajenos con fuerte presencia del diálogo. Para que estas economías de mercado y esta forma de política funcionen sin fisuras los medios de comunicación juegan un rol crucial. Como el objetivo primordial de los partidos políticos es mantenerse en el poder, es claro que en estas sociedades electrónicas post-industriales, la batalla por dominar la opinión pública se transformará en el eje central de la tarea política. Los gobernantes controlan sondeos de opinión pública, publicidades, venta de su imagen, marketing político de sus hechos, presencia en los medios, etc. Estas presencias son tan marcadas que parece no existir otra realidad que la que aparece en la pantalla, aparecen la seducción y la manipulación alejadas de la reflexión, el debate, el análisis y el diálogo. La idea no es convencer con los argumentos sino seducir con la puesta en escena y el carisma personal. El envoltorio es más importante que el contenido y sus consecuencias. El simulacro sustituye a la realidad dando lugar a una nueva configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Los medios y especialmente la televisión constituyen el esqueleto de la nueva sociedad y todo lo que tiene "relevancia" debe ocurrir en ella frente a la contemplación pasiva del ciudadano.

Así como podíamos advertir las ausencias enunciadas por de Sousa Santos, podremos señalar que los libros de texto están saturados de ejemplos que se corresponden con estos tres elementos mencionados actuando de manera coherente y relacionada. La lógica de construcción discursiva de los medios y los textos parece ser la misma: estereotipos que dejan fuera lo local, con preponderancia exacerbada de lo productivo en términos de mercado, subestimación irrespetuosa de los grupos sin poder, claves de éxito puestas en lo efímero, actividades donde la participación no reclama criticidad ni involucramiento de los/as sujetos sino una actitud pasiva y repetitiva; admiración de modelos externos presentados como superiores hacia los cuales "encaminarnos" y ausencia de todo lo que está por fuera de la norma.

Ese es el modo en que deberíamos empezar a pensar, por fuera de la totalidad, ya que estas totalidades de reducción nos han llevado a la contracción del presente y la misma se ha hecho reduciendo la diversidad de la realidad a unos pocos tipos de ella.

2.5. Repensar la finalidad educativa de la escuela: La Cultura Académica

Es este el momento de recuperar las presencias y emergencias en el sentido *de la cultura académica* entendida como

> la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje *se pretende provocar* en las nuevas generaciones a través de la institución escolar. Se concreta en el currículum (Pérez Gómez, 1998: 253).

Para entender el funcionamiento de esta cultura en la postmodernidad Pérez Gómez (1998) se refiere a tres funciones complementarias que la escuela puede y debe cumplirla función socializadora e instructiva que constituyen la primera y segunda mediación social pero el educativo se conquista cuando "toda la cultura académica (...) sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación , a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena" (Pérez Gómez, 1993: 257).

Esta función educativa se sostiene en el aprendizaje relevante.

Reconoce el autor la existencia de tres tipos de aprendizaje:

- *Aprendizaje memorístico*: se utiliza para retener. Es un aprendizaje **útil** pero limitado que no permite la transferencia de lo

aprendido, se aloja en la memoria episódica. En la escuela suele sustituir al aprendizaje significativo.

- *Aprendizaje significativo* se refiere a la adquisición de materiales con sentido que puedan establecer una acción lógica y no arbitraria con los contenidos ya poseídos por el individuo. Se aloja en la memoria semántica, creando redes que facilitan su enriquecimiento como transferencia a diferentes situaciones.
- *Aprendizaje relevante* es un tipo de aprendizaje significativo que provoca la reconstrucción de los esquemas habituales de conocimiento del sujeto en contacto con los diferentes dominios de la realidad (se diferencia con los aprendizajes significativos de contenidos académicos).

En nuestra mirada esta concepción requiere poner en tensión los significados construidos a la luz de las heterarquías de poder (de género, raza, sexo y clase). En ese marco, McLaren (2014) propone la construcción de una praxis ligada a una "revolución epistemológica" que pueda incorporar y negociar los conocimientos y voces históricamente silenciadas de manera de desafiar los "paradigmas" de la racionalidad colonial occidental, como una estrategia para la generación de nuevas conceptualizaciones.

2.6. Interculturalidad y contenidos escolares

Pensar una currícula que cuestione la epistemología colonial para dar lugar a una episteme latinoamericana invita a discutir diversidad, otredad desde a favor de una interculturalidad sobre la multiculturalidad ingenua.

> El multiculturalismo o política del reconocimiento implica el supuesto de que entre las culturas diversas se establecen relaciones igualitarias y simétricas negando la conflictividad de las relaciones en que la diversidad es construida. Lo que en realidad se promueve es el respeto entre los distintos colectivos culturales que se mantienen separados (Díaz, 2004:194).

La interculturalidad avanza sobre la denuncia por el carácter conflictivo de esas relaciones, entendiendo a la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural (Walsh, 2002; Williams, 1980; Díaz, 2004).

María Laura Diez (2004) explicita que la Interculturalidad en los discursos educativos se ha vuelto un discurso obligado, pero advierte, además, que en América Latina la discusión usualmente se centra en espacios en que la diversidad cultural se presenta desde categorías estáticas y esencialistas de identidad y cultura. Si tenemos en cuenta que los libros de texto

para la enseñanza de la lengua inglesa son elaborados por grandes editoriales para un mercado internacional, resulta ideológicamente coherente –leyes de mercado mediante– que estos materiales distribuyan conocimiento acorde a los sitios de enunciación a los que pertenecen, y no a las culturas e identidades que promueven los discursos educativos oficiales locales. Los libros de texto son creaciones culturales que legitiman modos de conocer y que seleccionan ciertos saberes y dejan otros fuera, pero además, se convierten en "mercancías", en cuanto regulan la relación entre el mercado y el Estado (Apple, 1995).

Se propone profundizar el análisis crítico de los conceptos de cultura, sexualidades, géneros, la otredad, diversidad cultural y etnicidad de los enfoques "multi" e "inter" culturales y los modelos que dicen generar el "diálogo" entre los actores del sistema educativo, ya que las relaciones que esto implica son siempre conflictivas y las diferencias, social e históricamente construidas dan cuenta de relaciones de poder y desigualdad. Al respecto, Connell (2006) considera que para poder pensar una educación con justicia social se debe pensar a la misma desde el lugar de los/as menos favorecidos/as del sistema y no de manera inversa, como siempre se ha hecho.

2.7. Derechos Humanos en Latinoamérica

De Sousa Santos (2002), el mismo autor portugués que se trabaja en ausencias y emergencias construidas, propone una reconstrucción intercultural de los derechos humanos como espacio de contrahegemonía.

Reivindica como derechos humanos postcoloniales y pos imperiales:

- El derecho a los conocimientos.
- El derecho a llevar al capitalismo histórico a enjuiciamiento en un tribunal mundial.
- El derecho a la trasformación del derecho de propiedad orientada a la solidaridad.
- El derecho al reconocimiento de derechos a entidades incapaces de ser titulares de deberes, concretamente la naturaleza y las generaciones futuras.
- Derecho a la autodeterminación democrática.
- Derecho a organizar y practicar en la creación de derechos (Santos, 2006: 89-94).

Trabajo Práctico nº 1

Currículum "de las ausencias" y "de las emergencias"

Se propone analizar Cultura Social, Crítica y Académica, monoculturas y emergencias en los libros de texto en uso en escuelas secundarias locales donde llevan delante las Ayudantías escolares.

1. Cultura Social
   a. Seleccione imágenes de libros de texto en relación al libre mercado, omnipresencia de los medios de comunicación y a democracias formales.
   b. Justifique cada imagen con los argumentos del autor.
2. Cultura Crítica
   a. Seleccione imágenes de libros de texto en relación a voces desoídas o deformadas (tergiversación, trivialización, recuerdo, esterotipia).
   b. Justifique cada imagen con los argumentos del autor.
3. Cultura Académica
   a. Seleccione imágenes de libros de texto en relación a tipos de aprendizaje (memorístico, significativo , relevante) y funciones de la escuela (socializadora, instructiva, educativa)
   b. Justifique cada imagen con los argumentos del autor.
4. Ausencias (monoculturas) y emergencias

Se ofrecen variados ejemplos para orientar este análisis en las distintas asignaturas.


“…Productividad, competitividad, libre mercado; suponen una globalización de la economía de modo que se disuelvan las barreras continentales y trabas continentales, nacionales o regionales…”
Globalización
Competencia entre países
Grupos privilegiados
Poder económico
Intercambio cultural y social
Flexibilización y desregulación
Antes
Organización jerarquizada
Trabajo rutinario y mecánico
Ahora
Organiz. horizontal y colaborativa
Equipos de trabajo
Distribución de decisiones
Ejercicios de tareas entre todos
Jerárquica
Matricial


…Los trabajos en grupos, debates, permiten la interaccion de los alumnos, distintos puntos de vista, variedad de opiniones y puesta en comun de una idea general…
TRANSPLANTE DE CELULAS, CULTIVO CELULAR, ESPECIFICIDAD DE LOS VIRUS
…Son consecuencia de años de estudio, grupos de científicos formulando hipótesis y realizando investigaciones, sobre trabajos anteriores o nuevos descubrimientos importantes para la sociedad y el avance de la medicina…
Cultivo Celular: técnica por la cual se logra reproducir células y tejidos de un organismo pluricelular fuera del propio organismo.
Especificidad de los virus: Cada especie de virus infecta determinado tipo de célula huésped. Hay virus que infectan solamente la célula de los animales y en particular algún tejido.
Transplante de Células: se están experinmentando métodos que permiten el cultivo de células nerviosas fuera del organismo, para luego transplantarlas a personas enfermas o con lesiones en los centros nerviosos

Economía de mercado. La revolución industrial desarrollo la división del trabajo en el plano internacional



Empaque de bananas en Ecuador.

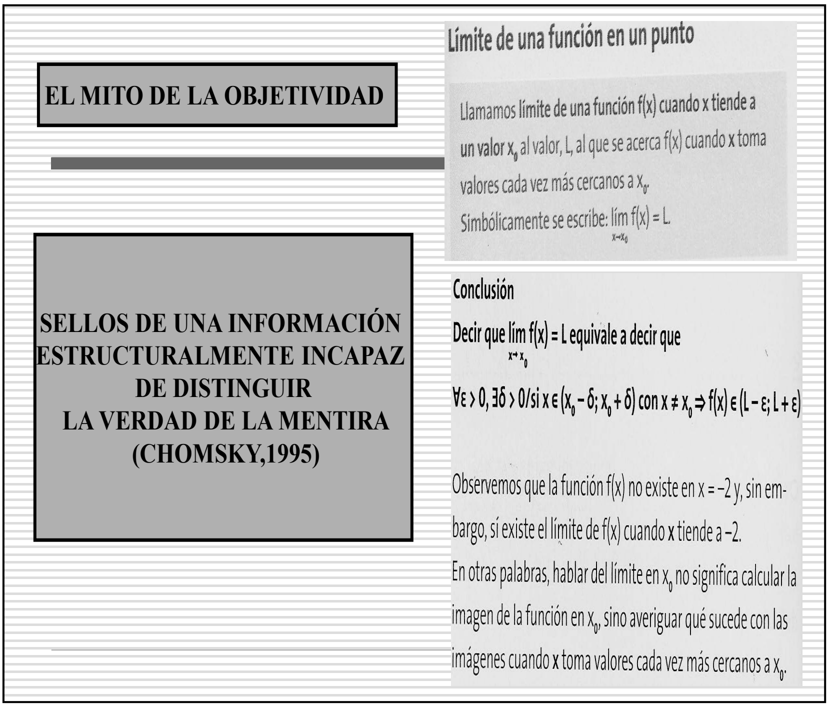
ESTRATEGIAS EDITORIALES PARA REGULAR EL CONOCIMIENTO

EL MITO DE LA OBJETIVIDAD Y LA MANIPULACIÓN INADVERTIDA

LOS SABERES PRESENTADO A LOS MODOS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES, FÁCILES DE RECONOCER COMO PROPIOS (PROPIOS DE LA MATEMÁTICA). CONFIEREN UN SENTIDO DE REALIDAD BASADO EN LA OBJETIVIDAD QUE INDUCE A UNA ASIMILIACIÓN ACRÍTICA E IRREFLEXIVA

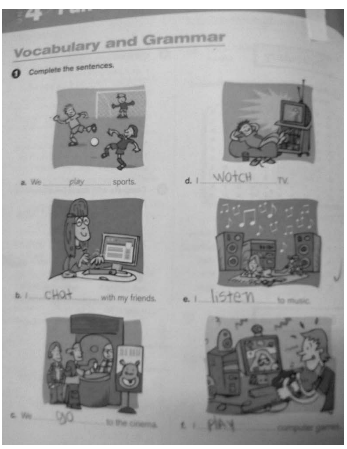
DESIGUALDAD EN LA ESTRUCTURA SOCIAL
Pasividad y aislamiento

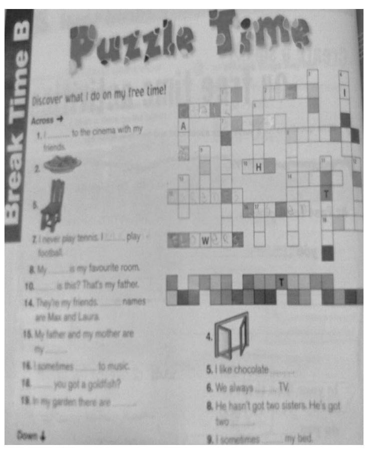
PRESENTACIONES ANTES LAS CUALES EL INDIVIDUO SE SIENTE PASIVO, ANÓNIMO MINÚSCULO ESPECTADOR, SIN CAPACIDAD DE INICIATIVA, SIN POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN EFICAZ. LA CONSECUENCIA MÁS PREOCUPANTE ES LA DESMOVILIZACIÓN QUE PROVOCA, PRECISAMENTE, EN LOS MENOS FAVORECIDOS.



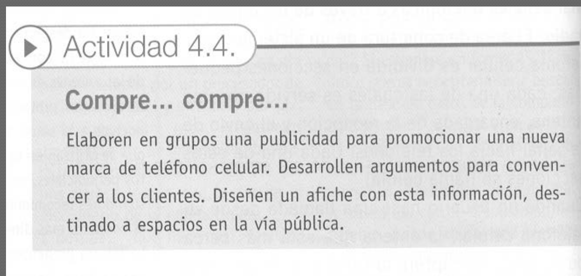
Los libros de texto en Ingles promueven la misma lógica de los medios de comunicación. Un ciudadano/a que no cuestiona, una fragmentación de la información que reduce la comprensión. Sólo tareas de completamiento de blancos favorecen más la opción de elegir entre lo dado sin cuestionamiento.

Se promueve la participación simbólica en la producción del saber.





Economía de libre mercado

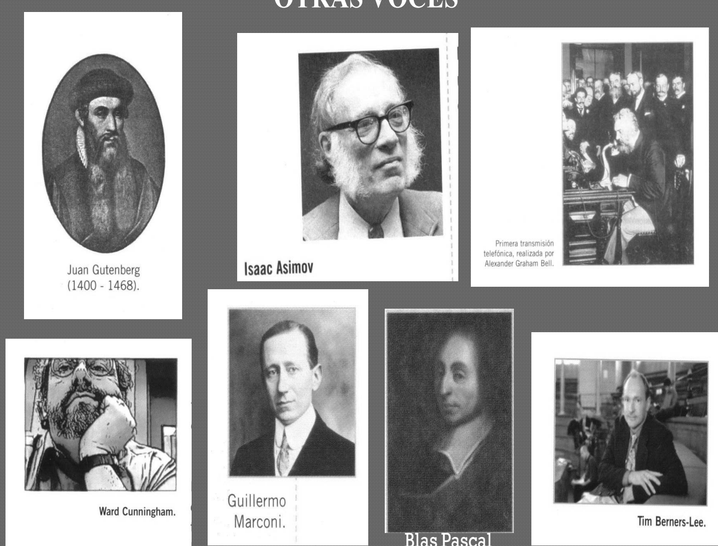

Actividad 4.4.

Compre... compre...

Elaboren en grupos una publicidad para promocionar una nueva marca de teléfono celular. Desarrollen argumentos para convencer a los clientes. Diseñen un afiche con esta información, destinado a espacios en la vía pública.

Esta actividad la propongo como representativa de varias que se encuentran en el libro de texto que puedo caracterizar de la misma manera: no tiene nada que ver con el tema que se trata en el libro (telefonía celular), y claramente se está promoviendo las leyes del mercado, se lo incita al alumno al consumo, a la venta. Se naturaliza que los objetos tecnológicos tienen sentido en tanto mercancías, se imponen las lógicas de las comercializaciones a través de los medios masivos – elaborar una publicidad – que , además de poner énfasis en el carácter espectacular como exigencia del mercado, demanda que los alumnos desarrollen argumentos para convencer a los clientes reforzando que los significados que en ella se intercambian se aprenden por seducción, como expresa P. Gómez.

CONSTRUCCIONES DE TIPICIDAD QUE SILENCIAN OTRAS VOCES

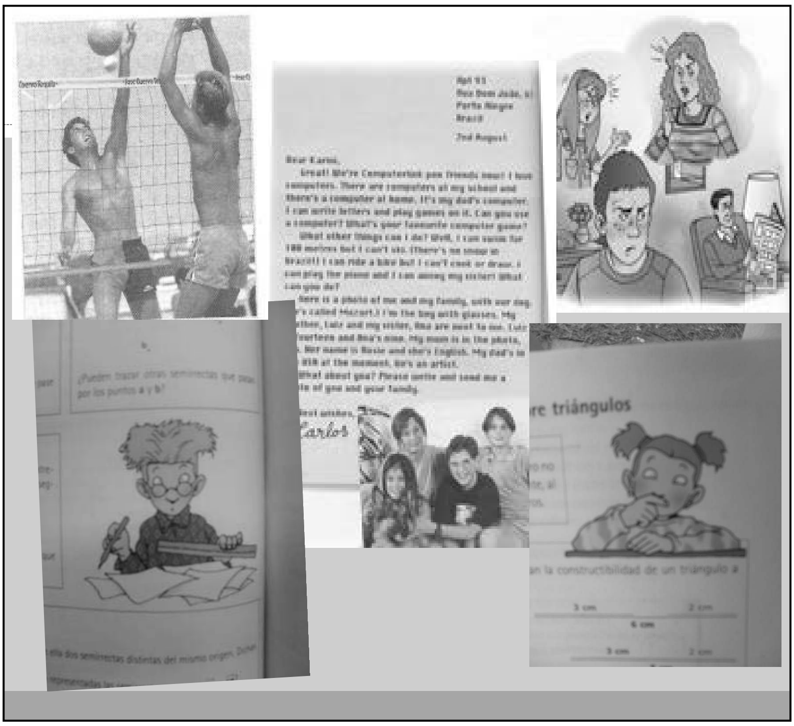

Juan Gutenberg (1400 - 1468).
Isaac Asimov
Primera transmisión telefónica, realizada por Alexander Graham Bell.
Ward Cunningham.
Guillermo Marconi.
Blas Pascal
Tim Berners-Lee.

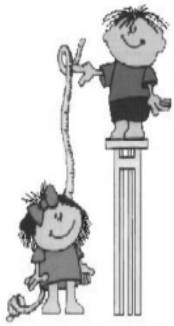
En este libro la mayoría son todos hombres y blancos.

CULTURAS O VOCES DISTORSIONADAS

TRIVIALIZACIÓN





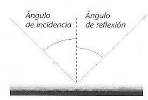



En la diversidad de libros académicos se ilustrada la figura del hombre como un ser pensante, crítico, reflexivo sobre sus decisiones y la figura femenina como débil, pasiva requiriendo la ayuda del resto. Esta concepción fue perdurando a lo largo del tiempo generando la diferencia entre géneros.

COMO REALIDAD AJENA O EXTRAÑA

14. CONEXIONES

Cuando un rayo de luz se refleja sobre un espejo, el ángulo de incidencia y el de reflexión son iguales.

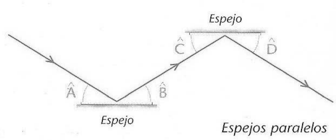


Nos dicen que $\hat{A} = 27°$. Calculen las amplitudes de $\hat{B}$, $\hat{C}$ y $\hat{D}$.

....

....

....



15. Los ángulos $\hat{\alpha}$ y $\hat{\beta}$, formados con la horizontal, se llaman ángulo de elevación y ángulo de depresión, respectivamente. Con los datos del dibujo, calculen las medidas de esos ángulos.

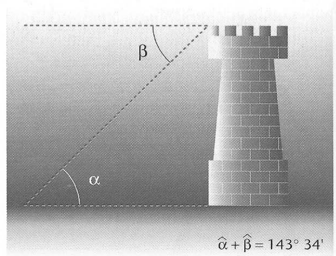
....

....

....

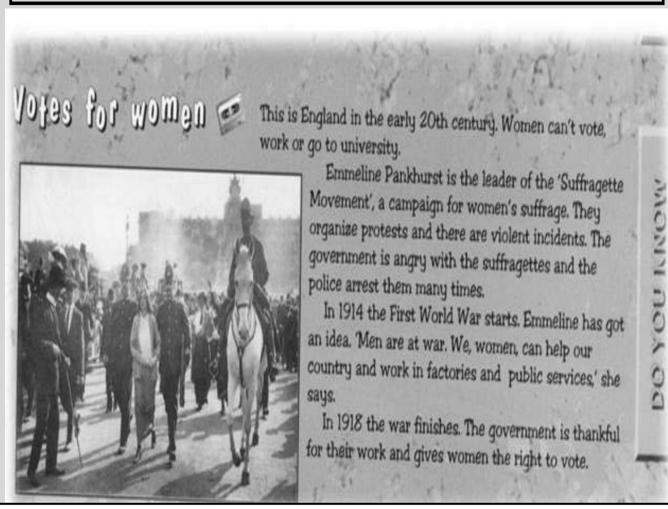
....

....



COMO REALIDAD AJENA O EXTRAÑA

EL LUGAR DE LA MUJER: LUCHAS DEL PASADO


Votes for women

This is England in the early 20th century. Women can't vote, work or go to university.

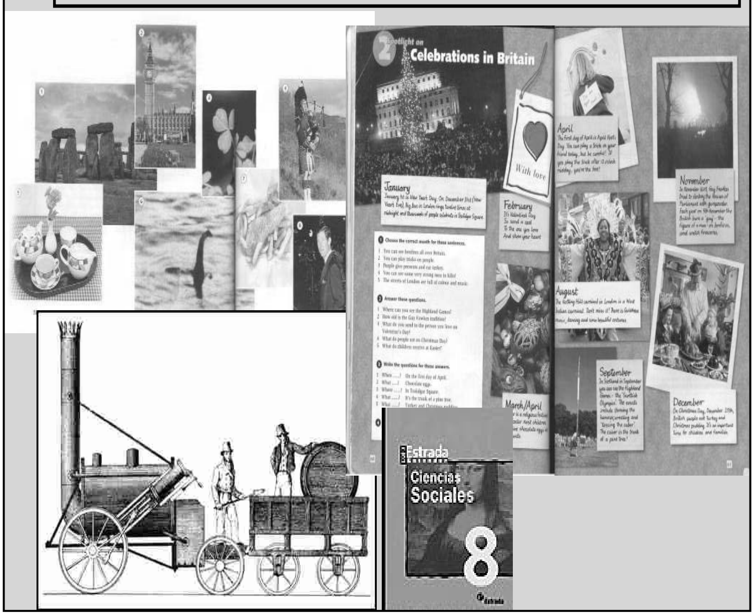
Emmeline Pankhurst is the leader of the 'Suffragette Movement', a campaign for women's suffrage. They organize protests and there are violent incidents. The government is angry with the suffragettes and the police arrest them many times.

In 1914 the First World War starts. Emmeline has got an idea. 'Men are at war. We, women, can help our country and work in factories and public services,' she says.

In 1918 the war finishes. The government is thankful for their work and gives women the right to vote.

DO YOU KNOW

ENFOQUES "CROSS CULTURALES": (EUROCENTRISMO)



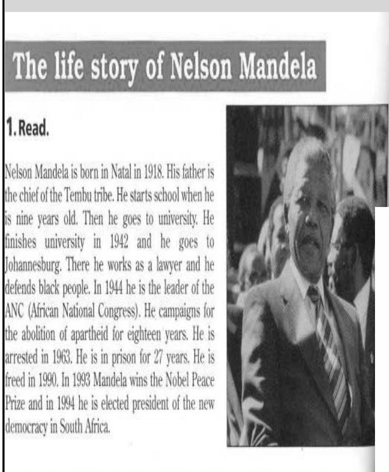
Los ejemplos muestran lo que el autor llama esterotipia. Cuando referencia a ella hablamos de cómo la sociedad tiene tan naturalizado los roles que se desempeñan según el género, la mujer se queda en el hogar y cuidar de los hijos y el padre es el único que trabaja y mantiene a la familia; y trabajos – estudios que son mostrados sólo en varones.





COMO REALIDAD AJENA O EXTRAÑA

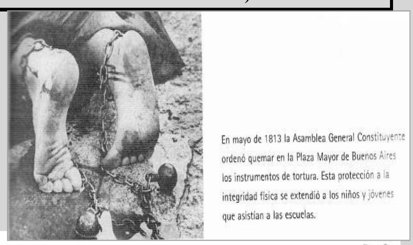
DESCONTEXTUALIZACIÓN EN TIEMPO Y/O ESPACIO (DISCRIMINACIÓN CENTRADA EN LO RACIAL)



The life story of Nelson Mandela

1. Read.

Nelson Mandela is born in Natal in 1918. His father is the chief of the Tembu tribe. He starts school when he is nine years old. Then he goes to university. He finishes university in 1942 and he goes to Johannesburg. There he works as a lawyer and he defends black people. In 1944 he is the leader of the ANC (African National Congress). He campaigns for the abolition of apartheid for eighteen years. He is arrested in 1963. He is in prison for 27 years. He is freed in 1990. In 1993 Mandela wins the Nobel Peace Prize and in 1994 he is elected president of the new democracy in South Africa.



En mayo de 1813 la Asamblea General Constituyente ordenó quemar en la Plaza Mayor de Buenos Aires los instrumentos de tortura. Esta protección a la integridad física se extendió a los niños y jóvenes que asistían a las escuelas.



November 1948 Page 5

SEGREGATION IN SOUTH AFRICA

South Africa is a land of injustice. White Europeans are in government and the system of apartheid is in action.

White people live in cities. They have got good jobs. They can buy expensive cars and big comfortable houses.

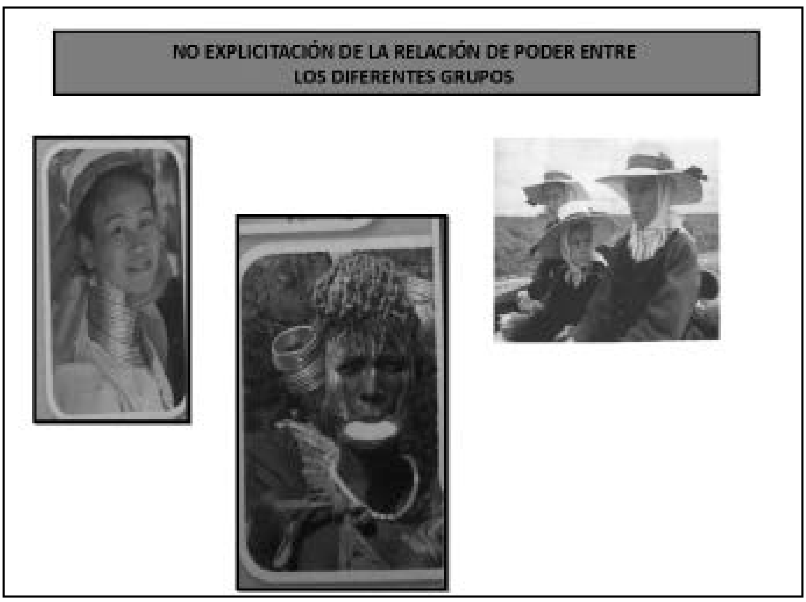
Black South Africans can't vote and they can't live in the cities. They live in country areas in very poor conditions. When they are in the cities, they can't go to white people's toilets and they can't travel on their buses. For white Europeans, black South Africans are inferior.

Black South Africans are united in the ANC (African National Congress). They organize peaceful protests against racial segregation. The government attacks and arrests the demonstrators.

Can white and black people in South Africa live together in harmony?

NEW!


PROBLEMAS SOCIALES EN OTROS LUGARES O MOMENTOS
POBREZA EN BOLIVIA
CONTAMINACIÓN EN KOSOVO
DESNUTRICIÓN EN ÁFRICA
HAMBRE EN INDONESIA


NO EXPLICITACIÓN DE LA RELACIÓN DE PODER ENTRE LOS DIFERENTES GRUPOS

COMO RECUERDO DESCONEXIÓN O EFEMÉRIDE

ESPECIAL: DIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS



El próximo 24 de junio se celebra el Día Nacional de los Pueblos Originarios. Preparamos un especial para que puedas trabajar esta ceremonia en la sala de clases. Un año nuevo indígena te abre al mundo del rito, la magia, las costumbres, las recetas ancestrales, la poesía de estas culturas, con imágenes e historias de los quechua, aymara, atacameños o lican antai, rapa nui, mapuche o mapudungún.



Aprendizaje Memorístico: Es un aprendizaje limitado, se utiliza para retener y no permite la transferencia.

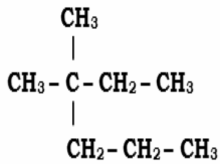
Fórmulas de volúmenes de cuerpos

Cuerpo	Volumen
Cubo	ℓ^3
Paralelepípedo (c altura)	a . b . c
Prisma (h altura)	Área base . h
Pirámide	$\frac{1}{3}$. área base . h
Cilindro (r radio)	$\pi . r^2 . h$
Cono (g generatriz)	$\frac{1}{3} . \pi . r^2 . h$
Esfera	$\frac{4}{3} . \pi . r^3$

Fórmulas de perímetros y áreas de figuras planas

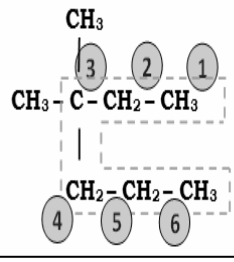
Figura	Perímetro	Área
Triángulo	a + b + c	$\frac{b . h}{2}$
Paralelogramo	$2 . (b + \ell)$	b . h
Rectángulo	2 . (b + h)	b . h
Cuadrado	$4 . \ell$	ℓ^2
Rombo	$4 . \ell$	$\frac{d_1 . d_2}{2}$
Romboide	$2 . (\ell_1 + \ell_2)$	$\frac{d_1 . d_2}{2}$
Trapecio	$B + b + \ell_1 + \ell_2$	$\frac{(B + b) . h}{2}$
Polígono regular de n lados	$n . \ell$	$\frac{Perím . ap}{2}$
Círculo	$2 . \pi . r$	$\pi . r^2$
Corona circular	—	$\pi . (R^2 - r^2)$
Sector circular	$2 . \pi . r . \frac{\alpha}{360°} + 2 . r$	$\pi . r^2 . \frac{\alpha}{360°}$

Ejercicio 1 Realice la nomenclatura del siguiente alcano

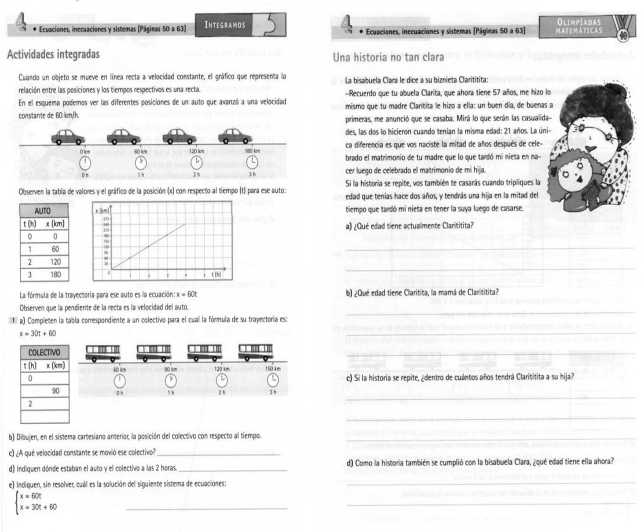


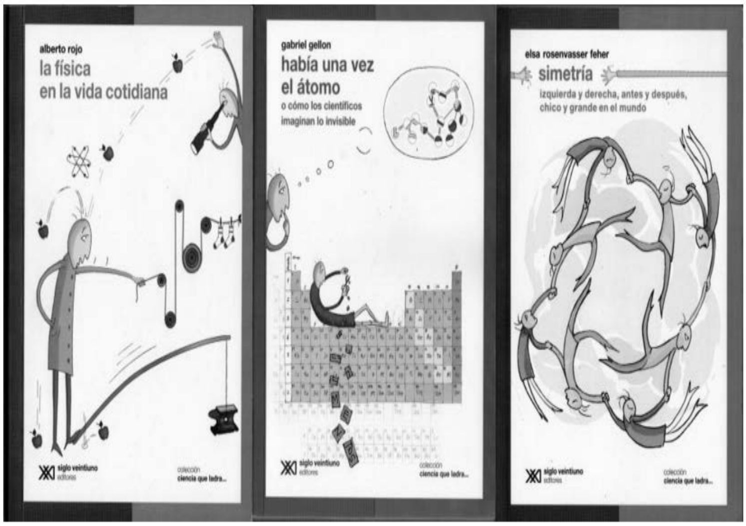
Reconociendo la cadena más larga

La cadena más larga contiene 3 carbonos.



Aprendizaje Relevante: Es un tipo de aprendizaje significativo que provoca la reconstrucción de los esquemas habituales de conocimiento del sujeto en contacto con los diferentes dominios de la realidad.





la fisica en la vida cotidiana









Actividad 5.2.

Presupuestando

Armen un presupuesto para equipar una sala de informática de una escuela con orientación en Comunicación. Identifiquen qué tipo de dispositivos son necesarios, así como la capacidad y alcance de los equipos. Recuerden que pueden buscar precios en comercios o en la red.

Siempre incitando al alumno al consumo. Se promueve el clientelismo.

A lo sumo estas actividades son de reconocimiento porque pueden reconocer los dispositivos necesarios para equipar una sala de informática o cuales son los avances en fabricación de hardware, pero no se promueve ningún tipo de aprendizaje.

Se siguen imponiendo las lógicas de las comercializaciones a través de los medios masivos de comunicación ("diseñar una pagina del suplemente promocionando computadoras") .

Actividad 5.6.

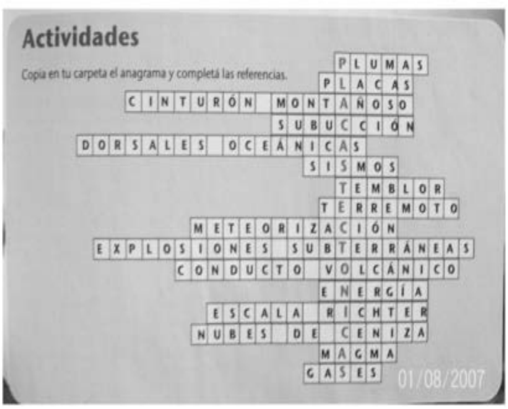
Computadoras del futuro

Busquen en los suplementos informáticos semanales, los últimos avances en fabricación de *hardware*.

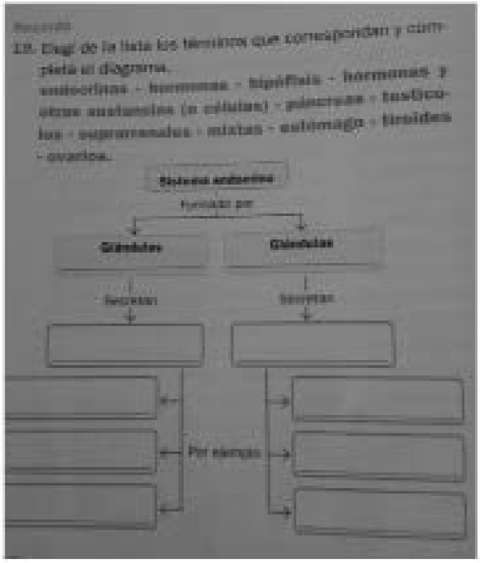
Imaginen y diseñen una página de este suplemento, promocionando computadoras en el año 2050. ¿Qué ofrecerían?

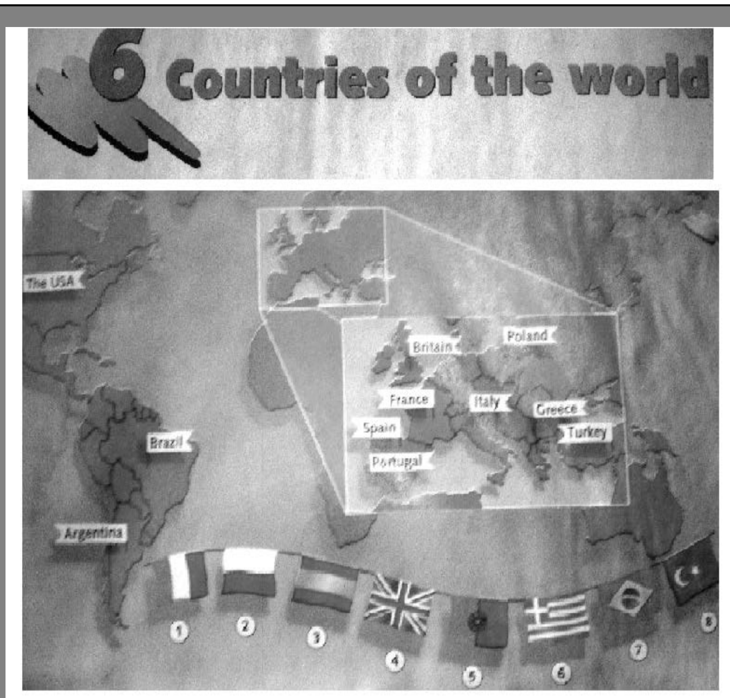
TIPOS DE APRENDIZAJE:

- **Aprendizaje memorístico:** se utiliza para retener la asociación espontanea o pretendida entre elementos de la realidad en virtud de múltiples criterios. Es útil pero limitada pero no permite ni la expansión ni la transferencia de lo aprendido. Es necesaria y útil siempre que no sustituya u obstaculice el desarrollo del aprendizaje significativo.



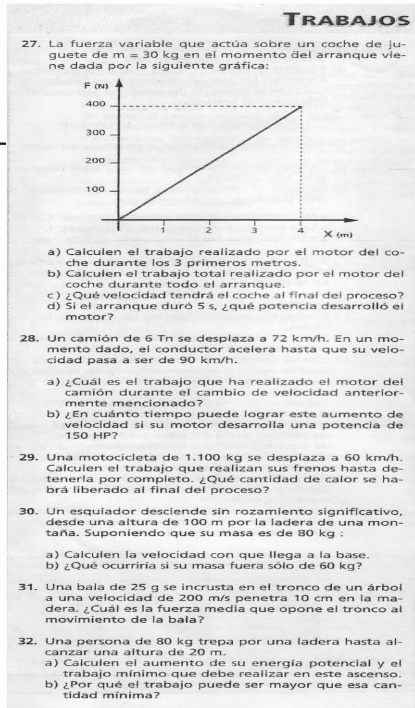
Tareas de Memorización





En cuanto al libro de texto se promueve un aprendizaje memorístico, los conceptos se presentan fragmentados, desconectados de situaciones cotidianas.

Las actividades son repetitivas y mecánicas promoviendo el uso de formulas sin sentido.



TRABAJOS

27. La fuerza variable que actúa sobre un coche de juguete de m = 30 kg en el momento del arranque viene dada por la siguiente gráfica:

a) Calculen el trabajo realizado por el motor del coche durante los 3 primeros metros.
b) Calculen el trabajo total realizado por el motor del coche durante todo el arranque.
c) ¿Qué velocidad tendrá el coche al final del proceso?
d) Si el arranque duró 5 s, ¿qué potencia desarrolló el motor?

28. Un camión de 6 Tn se desplaza a 72 km/h. En un momento dado, el conductor acelera hasta que su velocidad pasa a ser de 90 km/h.

a) ¿Cuál es el trabajo que ha realizado el motor del camión durante el cambio de velocidad anteriormente mencionado?
b) ¿En cuánto tiempo puede lograr este aumento de velocidad si su motor desarrolla una potencia de 150 HP?

29. Una motocicleta de 1.100 kg se desplaza a 60 km/h. Calculen el trabajo que realizan sus frenos hasta detenerla por completo. ¿Qué cantidad de calor se habrá liberado al final del proceso?

30. Un esquiador desciende sin rozamiento significativo, desde una altura de 100 m por la ladera de una montaña. Suponiendo que su masa es de 80 kg :

a) Calculen la velocidad con que llega a la base.
b) ¿Qué ocurriría si su masa fuera sólo de 60 kg?

31. Una bala de 25 g se incrusta en el tronco de un árbol a una velocidad de 200 m/s penetra 10 cm en la madera. ¿Cuál es la fuerza media que opone el tronco al movimiento de la bala?

32. Una persona de 80 kg trepa por una ladera hasta alcanzar una altura de 20 m.
a) Calculen el aumento de su energía potencial y el trabajo mínimo que debe realizar en este ascenso.
b) ¿Por qué el trabajo puede ser mayor que esa cantidad mínima?



Bibliografía Obligatoria del Capítulo 2

APPLE, M.; SILVA, T. y GENTILI, P. (1997). *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Editorial Losada.

CASTRO GÓMEZ, S. (2005). *La postcolonialidad explicada a los niños*, Colombia: Editorial Universidad del Cauca Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

DE SOUSA SANTOS, B. (2006). "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes". En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: Clacso.

DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México: Siglo XXI.

DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA. (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Buenos Aires, Editorial Trilce.

FREIRE, P. (2003) *El grito manso*. México: Siglo XXI.

LANDER, E. (Comp.) (2003). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Clacso-Unesco.

MIGNOLO, W. (Comp.) (2008). *Género y descolonialidad. Colección Pensamiento crítico y opción descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

PEREZ GÓMEZ, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

QUIJANO, A. (1992). "Colonialidad y modernidad-racionalidad". En *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas,* editado por Heraclio Bonilla, pp 437-447. Bogotá: Tercer Mundo-Libri Mundi.

WALSH, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y Educación, en *Revista Educación y Pedagogía,* XIX – 48.

WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales.* Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Serie Pensamiento decolonial.

TORRES SANTOMÉ, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata.

TORRES SANTOME, J. "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 217. Septiembre 1993.

Bibliografía de consulta

APPLE, M. (1995). *El conocimiento oficial*. Buenos Aires: Paidós.

APPLE, M. (1989). *Maestros y textos*. España: Paidós.

CHUKWUDI EZE, E; PAGET, H y CASTRO GÓMEZ, S. (2008). *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

EISNER. E. (1998). *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.

LANDER; E. (2000). *La Colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aire: Clacso.

WALSH, C; GARCIA LINERA, A. y MIGNOLO, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.

Cátedra Práctica Educativa I: Práctica Curricular
Propuesta de acreditación. Evaluación en proceso

Diseño de una propuesta de aula

Consiste en diseñar una propuesta de enseñanza de un tema que se selecciona a partir de las problemáticas, conflictos sociales, situaciones de discriminación, violencia, marginalidad, que hayamos detectado en las aulas en las cuales realizamos las ayudantías, o de los intercambios que tenemos relacionados a realidades de nuestras aulas de secundario. La propuesta curricular debe estar travesada en educación sexual integral y/o derechos humanos. En todo caso, se trata de utilizar la oportunidad de enseñanza para poner las disciplinas en las cuales nos estamos formando al servicio de desocultar ideología, explicitar conflictos, desnaturalizar relaciones de poder, dar argumentos y ejemplos concretos de los modos en que los influjos que comenzamos a analizar en su potencia y en sus consecuencias nos atraviesan en el mundo de la educación, en nuestros contextos más cercanos, cómo configuran nuestras visiones y se constituyen en reguladores de nuestras acciones. El esfuerzo está en reconocer, describir y ayudar a otros, a través de la enseñanza, a identificar esos modos sutiles con que se instalan las ideologías hegemónicas y las consecuencias perversas en las formas de dominación. Esta propuesta se inicia al comenzar la cursada de la asignatura y va recuperando en proceso los aportes de las propias biografías, textos, ayudantías y casos a fin de construir una propuesta curricular.

Para el diseño de la propuesta de aula:

1. Especificar un tema, enunciarlo en términos de problemáticas, elaborar un título que presente el conflicto, elegir una imagen, una idea que ayude a presentar la problemática. Detalles de formalidades/presentación: elaborar una carátula, ayudar con imágenes y/o recursos que pongan la problemática en protagonismo. Este tema/ eje/ unidad/ se presenta como un eje estructural de tratamiento del currículum oficial a lo largo del año escolar y, en particular, en una propuesta de enseñanza de un tema en particular.

   En síntesis: seleccionar el eje transversal y su relación con las prescripciones curriculares para todo el año y, en ese marco, un tema en particular de la problemática vinculado a un contenido seleccionado de la enseñanza de tu disciplina.

   Para ello nos podemos ayudar a partir del uso de casos, biografías, metáforas, relatos, recortes periodísticos, historias de vida, historia de la ciencia, etc. Esto es, el recorte de la problemática

y desde qué elementos, recursos, instrumentos, desde qué mediadores simbólicos se propone el análisis. Buscar recursos que expliciten, muestren, traduzcan la problemática y sus influjos.
Es importante que el tratamiento de la problemática refuerce su sentido desde la consideración de dimensiones locales, que nos acerquen, que activen la identificación con cosas que nos pasan también a nosotros, con realidades como las nuestras.

2. Fundamentación desde el Currículum Real: desde el aula de las ayudantías, desde el libro de texto usado en clase, desde lo vivido, desde el grupo y desde el cuaderno de registros, fundamentar la selección de ese eje transversal, esa problemática con la que se podría enseñar la disciplina (inglés/matemática /física…) todo el año en ese curso.
3. Fundamentación desde los/as autores/as: a partir de la revisión de los/as autores de la cursada y se analiza cuáles aportan particularmente al eje o problema considerado. Escribir una fundamentación que permita abordar el tema desde la teoría.
4. Fundamentación desde el Currículum Prescripto: a partir del currículum prescripto de la disciplina, se revisa lo que corresponde al año del curso de la ayudantía y se plantea cómo desarrollar cada contenido, a partir de qué (entrevista, video, relato, caso, cuento, canción, salida, viaje, película, texto, noticia, artículos diarios locales, etc.). Se elabora la propuesta concreta de tratamiento/enseñanza de ese contenido.
5. Fundamentación desde los Derechos Humanos y la Educación Sexual Integral. Adjuntamos marco legal a tener en cuenta para enmarcar la propuesta de tratamiento del contenido elegido.
   Para armar la propuesta de enseñanza del contenido se pone especial cuidado de:
   - no empezar por la teoría sino por algo que presente el problema;
   - que los mediadores utilizados para presentarlo puedan ser comprendidos por los/as alumnas/os de educación secundaria;
   - presentar el contenido a ofrecer actividades con las que se puedan trabajar los diferentes procesos cognitivos de la disciplina (el análisis de la cultura académica, a través del análisis del tipo de tareas y recuperar los procesos propios de cada disciplina);
   - no olvidar que hay que explicitar cómo vincularlo a la Educación Sexual Integral;

- seguramente la problemática va a requerir redes léxicas pertinentes, es importante pensar el modo de ofrecerlas.

Marco Legal

Ley de Educación Nacional 26206
Ley de Educación Sexual Integral 26150
Ley Provincial 1363
Ley Provincial 2079 de Anticoncepción Quirúrgica
Ley Nacional 25673
Ley Nacional 26130
Ley Nacional 25929 de parto humanizado
Ley 26061 Ley Nacional de Niñez y Adolescencia
Ley 26529 de consentimiento informado
Ley 26743 Ley de Identidad de Género
Ley N° 26892 Ley contra el 'Bullying'
Ley 23179 eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
Ley 26485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres
Ley 26618-2010 Matrimonio Igualitario
Ley 26742 Muerte Digna
Ley23849 Derechos del Niño
Ley 26682 Fertilización Asistida
Ley 23.592 Sobre Actos Discriminatorios
Decreto 1086 (2005) Plan Nacional Contra La Discriminación
Ley 27210 Brindar Patrocinio Gratuito a Víctimas de la Violencia
Ley de Educación Nacional 26.206Ley de Educación Sexual Integral 26.150Ley Provincial 1363. Programa *provincial* de procreación responsable

Ley Provincial 2079 de Anticoncepción Quirúrgica

Ley Nacional 25673 Programa *Nacional* de Salud Sexual y Procreación Responsable
Ley Nacional 26130 Régimen para las intervenciones de contracepción quirúrgica
Ley Nacional 25929 Ley de parto humanizado
Ley 26529 de consentimiento informado
Ley 26743 Ley de Identidad de Género
Ley N° 26892 Ley para la promoción de la convivencia y el

abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas
Ley 23179 eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
Ley_26485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicarla violencia contra las mujeres
Ley_26618-2010 Matrimonio Igualitario
Ley 26742 Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud.
Ley23849Derechos del Niño
Ley 26682 Fertilización Asistida
Ley 23.592 Sobre Actos Discriminatorios
Decreto 1086 (2005) Plan nacional contra la discriminación
Ley 27210 Brindar Patrocinio Gratuito a Víctimas de la Violencia
Ley 23317 Ley de protección contra la violencia familiar
Ley 12665. Provincia de Buenos Aires. Ley de disponibilidad de todos los talles de ropa.
Programa Nacional SS y PR Guia atención Abortos no punibles
Guía técnica de atención de abortos no punibles
Ley 26061 Ley Nacional de Niñezy Adolescencia

Tratados y Convenciones

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y su Protocolo Facultativo.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y sus Protocolos Facultativos.

Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional (Palermo, 2000) y dos de sus Protocolos (el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niños y el Protocolo contra el Tráfico Ilícito de Migrantes por Tierra, Mar y Aire).

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006),

Convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en particular los

convenios Núm. 100, Núm. 111, Núm. 156, Núm. 169, Núm. 183 y Núm. 189.

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la

Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, 1994).

Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia (2013).

Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (2015).

Declaración y Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el

Desarrollo (El Cairo, 1994).

Declaración y el Programa de Acción de Durban aprobados en la Conferencia

Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas

Conexas de Intolerancia (Durban, 2001).

Programa de actividades para la aplicación del Decenio Internacional para los

Afrodescendientes (2015-2024).

Conferencias Internacionales sobre la Financiación para el Desarrollo (Monterrey, 2001; Doha, 2008, y Addis Abeba, 2015).

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas

(2007).

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la Nueva Agenda Urbana de la

Conferencia sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible (Hábitat III).

Resolución 71/1 de la Asamblea General titulada —Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes—, Ratificando la plena vigencia de los compromisos asumidos por los Estados miembros de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe en el Plan de Acción Regional para la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina (1977).

Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe, 1995- 2001 (1994);

- Consenso de Santiago (1997)
- Consenso de Lima (2000)
- Consenso de México, D.F. (2004)
- Consenso de Quito (2007)
- Consenso de Brasilia (2010),
- Consenso de Santo Domingo (2013)

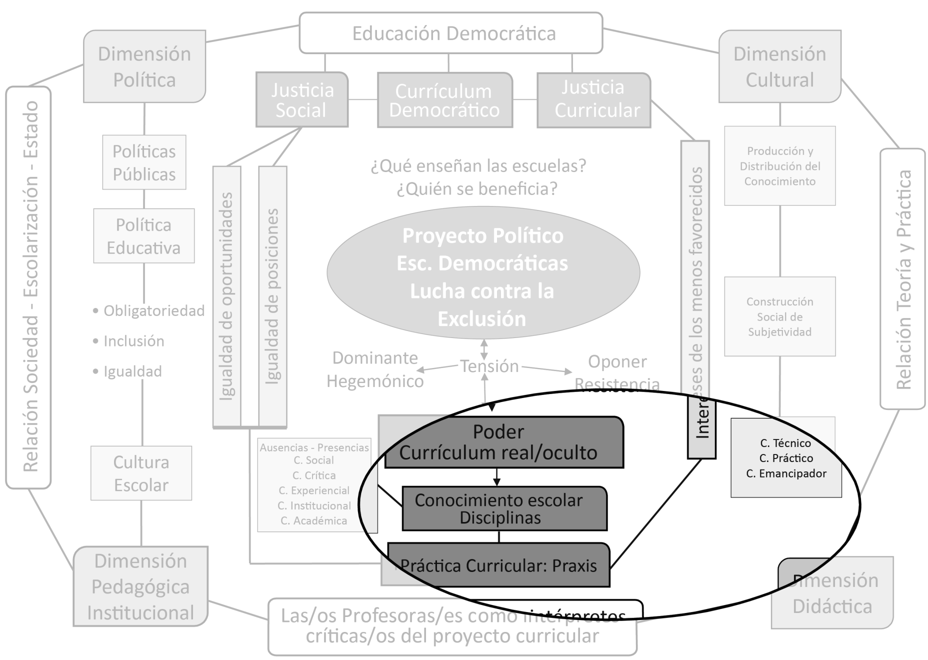
XII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe y la Conferencia Estadística de las Américas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, reunión subregional con los países de Centroamérica, México y el Caribe de habla hispana (de junio de 2016 en la Ciudad de México), reunión con los países de América del Sur (Julio de 2016 en Santiago) y reunión con los países del Caribe de habla inglesa y holandesa (Julio 2016 Puerto España).

Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030, Estrategia de Montevideo.

CAPÍTULO 3

La práctica curricular como praxis. “La teoría sin experiencia es vacía. La experiencia sin teoría es ciega” (Freire, 2000: 27)



3.1. Las teorías curriculares

Se comparte la película *La sociedad de los poetas muertos*[7] para comenzar la reflexión acerca de las racionalidades naturalizadas en las propias biografías y trayectorias escolares.

La necesidad de construir comprensión acerca de los sistemas de prácticas docentes queda ratificada cada vez que pensamos en la formación de profesorado. ¿Cuál es la racionalidad, la lógica, que orienta las prácticas de los estudiantes en su trabajo en las ayudantías?

Intentamos comprender el espacio de las ayudantías como un espacio de articulación de teoría y práctica, y que estas reflexiones orienten nuevas experiencias, que reconsideren los recorridos de los estudiantes del profesorado en ámbitos de desarrollo profesional, entre ellos el aula como espacio privilegiado.

Nos concentramos en un dispositivo como es el de ayudantías (no se trata de las residencias de los últimos años de la carrera), en un intento de comprensión y de caracterización de algunos elementos que dan identidad a ese sistema de prácticas.

Nos preguntamos:

¿Cuál es la racionalidad, la lógica, que orienta las prácticas de los estudiantes de profesorados en su trabajo en las ayudantías?

¿Se trata de un trabajo en aula que sigue *fielmente* las sugerencias, prescripciones, metodologías, ideas, que se desarrollan en la formación en la universidad?

¿Las siguen si sus alumnos aprenden y si no las abandonan?

¿Las siguen si pueden con ellas o si no usan las que disponen por su propia biografía escolar?

¿Prevalece una intencionalidad guiada por el bien común del grupo de alumnos del aula? ¿Desarrollan sistemas de prácticas transformadoras?

7 Haft, S.; Witt, P.J.; Thomas, T. (productores) y Weir, M. (director). (1989). La sociedad de los poetas muertos [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Touchstone Pictures.

Resulta necesario el análisis de relaciones entre el saber práctico, la formación docente y su implicancia con la investigación educativa a partir de la producción de los conocimientos que en ella se generan. Importa, por lo tanto, comprender qué orienta las prácticas o les confiere sentido en el ámbito de la formación para la enseñanza en la escolaridad obligatoria.

Orientadas por este objetivo recuperamos las investigaciones de Shirley Grundy (1991) y los aportes de la teoría de los intereses cognitivos humanos de Jurgen Habermas (1986). Los intereses constitutivos del conocimiento –técnico, práctico y emancipador–, referencian tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad: la empírico-analítica, la histórico- hermenéutica y la crítica, respectivamente. El saber y la acción juntos constituyen las estructuras vitales de la especie, no se trata de pensar que solo conocimiento o la acción son autosuficientes para preservar la especie humana.

La racionalidad técnica, presente en cada descripción a los modos de la ciencia positivista, concibe el conocimiento en una relación jerárquica en la que la teoría anticipa la práctica y lo importante es el control del producto en relación con unos objetivos pre-especificados que guían la acción docente. La *tekné* –destreza– produce una acción que concuerda con una regla establecida y predeterminada. Se orienta hacia la acción correcta; es decir, la acción que concuerda con la regla o sancionada por la convención. El juicio práctico –*phrónesis*–, de acuerdo con Aristóteles, es una disposición verdadera y razonada hacia la acción con respecto a cosas buenas o malas para los hombres. Es una disposición hacia la acción "buena" más que a la "correcta". Por tanto, la destreza se relaciona con el producto, mientras que el juicio práctico se orienta hacia el proceso de adoptar una acción.

En cuanto al posicionamiento crítico, siguiendo a Kant, Habermas (1986) lo define como un interés por la emancipación, esto es, independencia de todo lo que está fuera del individuo. El interés emancipador, entonces, da lugar a la acción autónoma, responsable, basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber.

Se trata de intentar identificar algunos elementos que perfilan una epistemología implícita en las prácticas de la enseñanza y demarcan estas experiencias anticipatorias del ejercicio profesional docente, en términos locales. ¿Cuál es el campo de utilización de este conocimiento? ¿Cuáles son los límites de este campo? ¿Cómo y por qué funciona tal estrategia?

En este sentido participan –de los modos más intuitivos a los más racionales– las referencias que actúan como principios orientadores para la acción, esquemas prácticos entendidos como ideas generalizadas,

preferencias personales, generalmente implícitas, que se integran a concepciones más amplias de la educación en general, referidas no solo a conocimientos disciplinares, metodológicos, pedagógicos, sino que constituyen un conjunto de supuestos que dan sentido al mundo, al espacio de las acciones y que proponemos en todo momento interpelar.

Desde la concepción que sostenemos en la cátedra se consideran las prácticas pedagógicas como instancias de construcción curricular. Las categorías de la autora mencionada se convierten en herramientas de análisis para comprender reflexivamente las ayudantías.

Se trata, en este posicionamiento, de una actividad que se construye, cuyo dominio es posible para todos. Hablamos de una práctica docente concebida como una práctica social, compleja, en unas sociedades no tan justas ni tan armoniosas, que en cada momento histórico se involucran con usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado. Una práctica permeada por las estructuras sociales e institucionales y en la que los significados de los intercambios que se producen le dan nuevas estabilidades y, a su vez, resistencias a otros cambios. Una práctica reflexiva, que genere nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar profesionalmente frente a la realidad.

El CURRÍCULUM es una construcción cultural, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

3.1.1. La idea eje en un currículum técnico: el control

El producto de un proceso de aprendizaje diseñado de este modo se juzgará de acuerdo con la fidelidad con que la puesta en práctica del diseño cumpla los objetivos, produciendo, por tanto, el resultado deseado. Si el "producto" de la experiencia de aprendizaje "alcanza" los objetivos pre especificados será exitoso. El control entonces es entre los objetivos y el resultado. Prioridad del Currículum Prescripto. La teoría es anterior y determina a la práctica. Eidos-tekné (habilidad) –producto.

3.1.2. La idea eje en un currículum práctico: la noción del bien

La acción práctica, centrada en los procesos de elaborar decisiones adecuadas que promuevan «el bien del grupo», permite mayor deliberación y comprensión, por tanto, una elección entre más acciones que pretende alguna mejora en un sujeto o situación. Compleja contradictoria,

problemática. Importa la práctica, la acción, la deliberación. Bien-juicio práctico-interacción. Lenguaje práctico.

3.1.3. La idea eje en un currículum crítico: emancipación

El eje se sitúa no solamente en la creación de significados, sino en la potenciación de la emancipación de los seres humanos, la capacitación para que los individuos tomen las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. Es un eidos de "liberación", entendiéndose que la libertad es un bien humano fundamental, íntimamente vinculado al acto del hablar. Este lleva implícito el principio de la libertad. La emancipación se convierte en el acto de descubrir la propia voz.

3.1.4. Los contenidos en un currículum técnico

Los contenidos de la enseñanza son considerados como conocimientos neutros, objetivos, verdades absolutas e incuestionables, ahistóricos, universales, mercancías, lenguaje técnico, impersonal, atomizado.

3.1.5. Los contenidos en un currículum práctico

Los contenidos cobran sentido solo a partir de los intereses del grupo, el currículum prescripto es solo un texto más y es el grupo el que debe otorgarles significado a los contenidos involucrando su propio juicio. El conocimiento que se produce es "propiedad" de los sujetos. El contenido estará determinado por consideraciones sobre el bien, por la construcción de significados. Interpretación holística. No carece de contenidos, sino que no se da por supuesto un contenido de antemano.

3.1.6. Los contenidos en un currículum crítico

La posibilidad de un currículum "negociado" no equivale a pensar que "vale todo" en relación con los contenidos curriculares. Si bien le permite posibilidades de elección al alumno, lo hace dentro del marco amplio de contenidos seleccionados dentro de los socialmente legitimados. La posibilidad de un currículum "negociado".

3.1.7. La evaluación técnica

Separada del proceso de enseñanza, se deja de lado la naturaleza política y la elaboración de juicios se presenta como algo objetivo, independiente de valores. Se efectúa una valoración de medida; de resultados en relación con objetivo inicial, se valora el producto

3.1.8. La evaluación práctica

La evaluación de las experiencias curriculares es comprendida en calidad de actividad práctica, pues los significados e interpretaciones de *todos* los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana. Se preocupa más por la comprensión y la forma de dar sentido a las cosas que por sus resultados. Es parte de la enseñanza. Se realizan juicios acerca del proceso, el aprendizaje favorece el bien de los estudiantes. La evaluación deben hacerla los participantes del proceso que son los jueces; de sus propias acciones; autoevaluación.

3.1.9. La evaluación crítica

La evaluación no puede concebirse como aspecto separado del proceso de construcción de significados, está entramada en la enseñanza. El lugar del control de los juicios acerca de la calidad y significación del trabajo radica en los participantes en la situación de aprendizaje y no en otra parte. Aunque la evaluación de la enseñanza – aprendizaje no constituya una función independiente, sigue siendo importante la emisión de juicios sobre la calidad del aprendizaje. Se evalúa tanto la comprensibilidad como la autenticidad del grupo; es decir, la calidad de la interacción de los miembros del grupo. Forma parte del riguroso proyecto del grupo para otorgar significados a las cosas, se abordan las relaciones de poder.

3.1.10. Rol docente y división de trabajo en un currículo técnico

El currículum informado por la perspectiva técnica supone la división del trabajo entre los diseñadores y los ejecutores del mismo, división entre quienes desarrollan el currículum y quienes lo ponen en práctica. Aun cuando los profesores estén involucrados en el diseño del currículum, si ese proceso de diseño está informado por un interés cognitivo técnico, los papeles del profesor como diseñador y del profesor como ejecutor aparecen separados. El profesor controla el desarrollo del currículum y a los estudiantes para que lleguen hasta donde los diseñadores han planeado. Son gestores educativos.

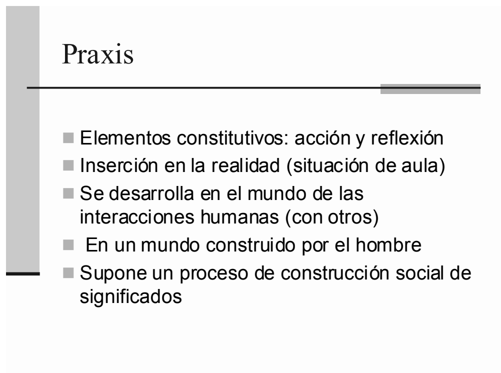
3.1.11. Rol docente y división de trabajo en un currículo práctico

El interés práctico no contempla división entre quien diseña y quien lleva adelante la propuesta curricular. La participación del profesor en las decisiones curriculares no solo es deseable sino inevitable. La práctica del C. es vista como un proceso de investigación.

3.1.12. Rol docente y división de trabajo en un currículo crítico

No solo se mezclan los papeles de diseñador e implementador del currículum para liberar la educación, sino que se resuelve también la contradicción profesor alumno. Ambos no desempeñan roles opuestos, pues no solo el alumno **aprende**, sino que el docente que enseña, al analizarse en los aprendizajes y en los errores de sus alumnos, **aprende** a enseñar. De esto se desprende que ambos tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular. Investigación política del Currículum.

3.2. Praxis: Relación dialéctica entre teoría y práctica



La perspectiva curricular técnica pone en el cuerpo teórico en las ideas sobre lo que es el acto educativo considerando que ese cuerpo de saber se transfiere luego linealmente y sin conflictos a la práctica del aula. Se consolida, entonces, lo que los teóricos curriculares señalan como el distanciamiento entre la teoría y la práctica.

La propuesta práctica, con base a esa crítica, propone un retorno a la concepción que da prioridad al acto escolar, en el que interactúan los sujetos de la educación (alumnos y docentes). La revalorización de la práctica sobre la teoría exige la deliberación ante las situaciones concretas, fundada en su interpretación y en el juicio del docente. Por ejemplo, un enfoque técnico en la enseñanza de la lectura, prescribirá la cantidad específica de conductas a ser adquiridas por todos los alumnos, mientras que un enfoque práctico, se preocuparán de que la experiencia de leer resulte significativa para los niños.

"Para estos docentes, predeterminar qué, durante cuánto tiempo, y con cuánta frecuencia escribirán sus alumnos es incompatible con el logro que de la experiencia de escribir sea significativa y merezca la pena para dichos estudiantes" (Grundy, 1992:139).

Se preocupan más por la comprensión y la forma de dar sentido a las cosas que de sus resultados. Ante estas dos perspectivas aparece la propuesta curricular crítica, en la que el eje se sitúa no solamente en

la creación de significados, sino en la potenciación de la emancipación de los seres humanos, la capacitación para que los individuos tomen las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

Mientras un modelo prioriza la teoría, y el otro la práctica, el último concibe al currículum como praxis. Esto nos obliga a detenernos en el último concepto.

Las características de la Praxis son:

1. Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. Para Freire "... la actividad de los hombres consiste en teoría y en práctica; es reflexión y acción," (1972.b: 96). La praxis no es una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determina a la segunda, sino una actividad reflexiva en la que cada una impacta sobre la otra modificándose sucesivamente. Agrega Freire: "El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción" (1972b: 31)
2. Otra característica fundamental de la praxis es su inserción en la realidad. No pertenece al mundo de las ideas, hipotético e imaginario, sino que se desarrolla en la realidad, y en nuestro caso curricular en la situación concreta del aula. Por eso el punto de partida para organizar los contenidos educacionales, según Freire (1972b: 68) debe ser la situación presente, existencial, en la que están involucrados los sujetos de una cultura en un momento histórico determinado.
3. Además, esta realidad en la que tiene lugar la praxis es el mundo de las interacciones humanas, el mundo social o cultural. Por eso la praxis consiste en actuar "con otros" nunca "sobre los otros".
4. La praxis se desarrolla en el mundo construido por el hombre, el mundo de la cultura y no el mundo natural. Para Freire (1972b: 96) justamente el hombre se diferencia de los animales porque mientras estos no consideran al mundo, están insertos en él; los hombres contemplan al mundo, lo objetivan para comprenderlo y, de esta manera, pueden transformarlo por su trabajo. La praxis es el acto de reconstruir de forma reflexiva el mundo social.
5. La praxis supone un proceso de construir significados, pero se reconoce que el significado se construye socialmente, no es absoluto.

Trabajo Práctico

Se propone analizar:

- los mapas del libro Las *venas abiertas de América latina*, de Eduardo Galeano (2003), utilizando las herramientas analíticas ofrecidas en el capítulo;
- el fragmento *Los Nadies,* de *El libro de los abrazos* (1989: 52), del mismo autor.

LA REPRESENTACION del MUNDO (desde el "PRIMER MUNDO")

Gerhardus Mercator

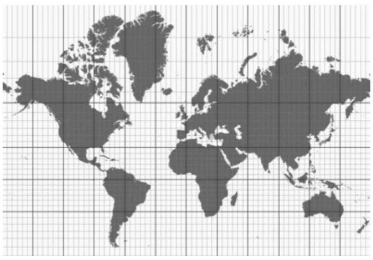


Imagen del mundo de Mercator, el mapa como conocemos nuestro mundo, definido por los intereses geopoliticos, donde la linea roja es el ecuador: es decir la mitad del mundo.



(1). El Ecuador no aparece en el centro del mapa (2/3 del mapa sirven para presentar la parte norte del mundo; por la parte sur sólo queda 1/3 del plano del mapa).

(2). Europa (9.7 de millones de Km25) aparece mayor que Sudamérica (17.8 millones de Km2), cuando en realidad América Latina duplica la superficie de Europa.

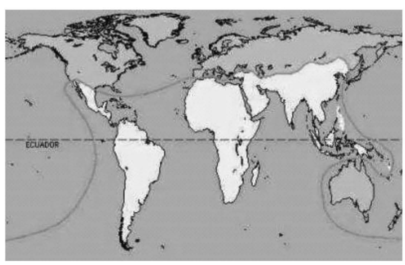


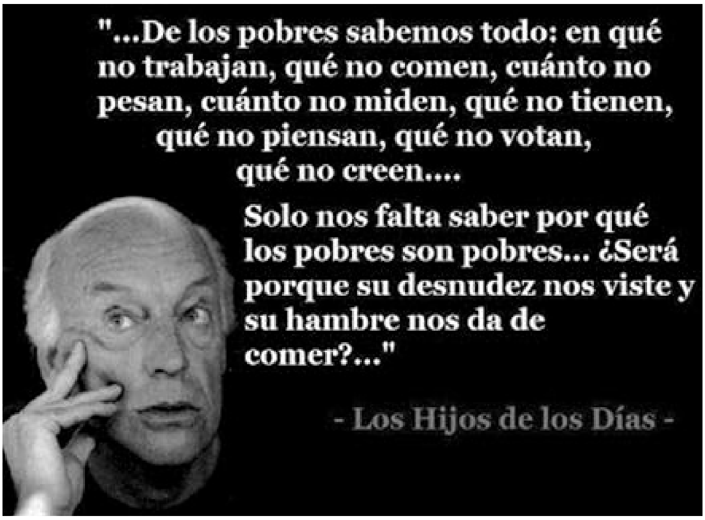
3). Groenlandia (2.1 millones de Km2) aparece mayor que China (9.5 millones de Km2).





El mapa mundial de la pobreza también muestra la distorsión de las relaciones de producción- consumo entre el llamado "primer mundo"y la zona sur del mapa:





“Los nadies”, de Eduardo Galeano

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pié derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de los nadies, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos.

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.[8]

8 http://marimarmo.blogspot.com.ar/2012/09/extractos-de-eduardo-galeano.html

Trabajo Práctico

Las teorías curriculares analizadas desde las películas.

El cine como mediador simbólico ofrece contextos de comprensión en tanto puente entre las cultura experiencial y vital de los/as sujetos/as y la cultura crítica construida en las disciplinas científicas.

Se propone analizar en las siguientes películas las particulares relaciones que se establecen entre Sociedad-Escolarización-Estado y entre Teoría y Práctica.

Películas

- **Odio en las aulas**

Hirschman, H.; Mirisch, W. (productores) y Bogart, P. (director). (1970). Odio en las aulas [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: The Mirisch Corporation.

- **Escritores de la libertad**

Sher, S., Shamberg, M., Devito, D. (productores) y La Gravenese, R. (director). (2007). Escritores de Libertad [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Paramount Pictures.

- **Educación prohibida**

Doin, G.; Guzzo, V.; Paz, C.; Lacomella, F. y Gómez, D. (productores) y Doin, G. (director). (2012). La educación prohibida [Documental]. Argentina: Eulam Producciones.

- **Entre los muros**

Scotta, C.; Benjo, C.; Letellier, B.; Arnal, S. (productores) y Cantet, L (director). (2008). Entre los muros. [Cinta cinematográfica]. Francia: Haut et Court.

- **María Montessori**

Pagano, G.; Valsecchi, P. (productores) y Tavarelli, G.M. (director). (2007). María Montessori –Una vita per i bambini– [Cinta cinematográfica]. Italia: Taodue Film

- **El Profesor**

Kaye, T. (director). (2011). El profesor. [Cinta cinematográfica]. Estados unidos: Kingsgate Films, Appian Way, Paper Street Films.

- **La escuela de la señorita Olga**

Piazza, M. (director). (1991). La escuela de la señorita Olga [Documental]. Argentina. Piazza Producciones.

- **Escuela de Barbiana**

Frazzi, A. y Frazzi, A. (directores). (1997). El profesor de Barbiana [Cinta cinematográfica]. Italia: RAI Fiction.

- **Escuela de Ferrer Guardia**

López, F. (productor) y Dufour Andía, A. (director). (2004). Ferrer i Guàrdia, una vida per la llibertat. L'Escola Moderna [Documental]. España: Metrópoli, Video-Films S.C.P.

Bibliografía Obligatoria del Capítulo 3

CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Alertes.

GRUNDY, S. (1991). *Producto o Praxis del currículum*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. 1988. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

MASI, A. (2008). "El concepto de praxis en Paulo Freire" en Gadotti, M.; Victoria Gomez, M.; Mafra, J.; Fernandes de Alencar, A. y Freire, P. *Contribuciones para la pedagogía. (comp.)*. Buenos Aires: Clacso.

MEZA CASCANTE, L. (2002) La teoría en la práctica educativa en *Revista Comunicación*, Julio – Diciembre 2002; año/vol 12, Nº 002. Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Bibliografía de consulta

BLANCO, N. y ANGULO, F. (1994) *Teoría y desarrollo del Currículum*. Barcelona: Ediciones Aljibe.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca Editores.

FREIRE, P. (1992) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2000) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Sao Paulo: UNESP.

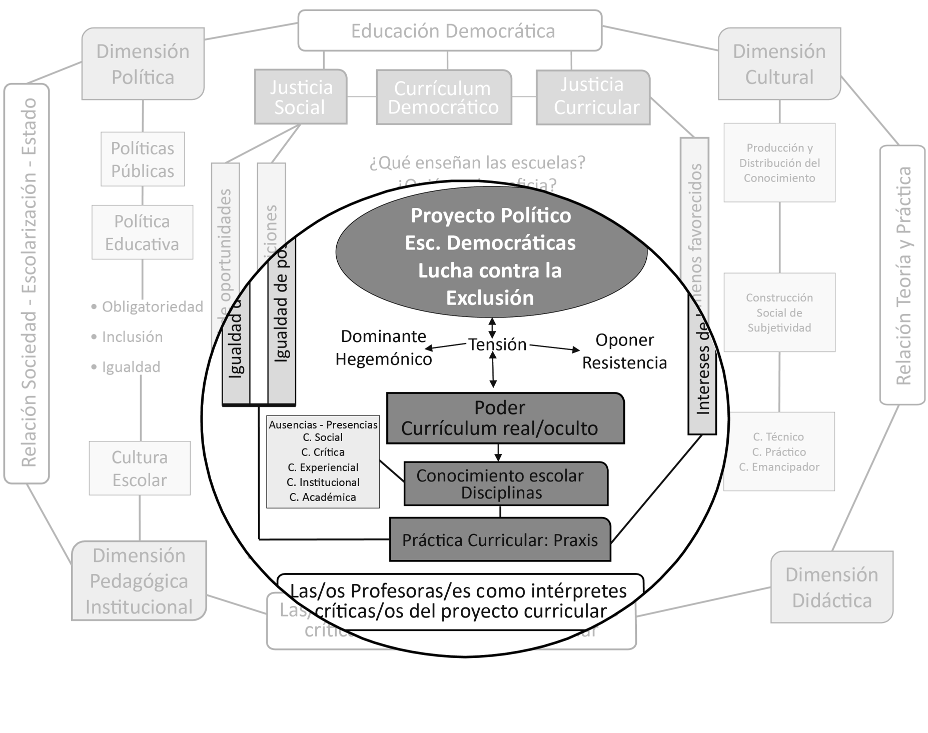
FREIRE, P. (2005). *Educación en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

SCHON, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SCHWAB, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.

CAPÍTULO 4

Desarrollo reflexivo de la práctica docente a favor de derechos humanos interculturales



4.1. La mirada desde la descolonialidad

Estas perspectivas pensadas desde nuestro propio lugar de enunciación contribuyen a la desnaturalización de las concepciones hegemónicas del saber y abren posibilidades a nuevas elaboraciones epistemológicas sursituadas. La interpretación de las lecturas de autores/as posicionadas/os en estas teorías habilitan producciones de las/os estudiantes en la recuperación de categorías como herramientas analíticas para reflexionar sobre su rol e intervenir políticamente en las aulas.

En ese desafío que implica pensarnos, deconstruirnos y desaprendernos hemos hecho nuestras las palabras de Tomaz Tadeu da Silva (2011) respecto a "Descolonizar el currículo". En palabras del autor, eso implica comprender a la pedagogía y al currículo involucrados en complejos procesos formativos y productivos que implican la producción y reproducción de divisiones sociales dándole a la educación una fuerte impronta política. Estas comprensiones dan a educadoras/es la posibilidad de planificar estrategias para desestabilizar esos procesos.

4.2. Las/os profesores intérpretes críticos del proyecto curricular

Hemos partido de entender al currículo desde las relaciones entre sociedad y escuela y entre teoría y práctica. Ambas se materializan en una cultura escolar y en unos contenidos escolares que aprendemos por vivencias compartidas en el grupo social y a la que aspiramos analizar, reflexionar, generar un espacio de crítica. Entendemos que es la racionalidad crítica la que nos permite pensar una nueva formación docente que entienda al docente como profesional intelectual.

El intelectual es alguien que conoce su materia, tiene una amplia gama de conocimientos sobre otros aspectos del mundo, que utiliza las experiencias para formular teoría y cuestiona la teoría en base a una mayor experiencia. El intelectual también es alguien que posee el coraje de cuestionar la autoridad y que se rehúsa a actuar en contra de su propio juicio y experiencia (Khol, 1923: 29).

Este intelectual, además, tiene la posibilidad de intervenir en el mundo, de optar, de ser un sujeto de búsqueda, de ruptura, de acción y transformación. Es un intelectual transformador cuya tarea fundamental es la de hacer "la pedagógico más político y lo político más pedagógico" (Giroux, 1996: 177). Esto implica, en primer lugar, instalar la enseñanza como espacio de poder, permite la reflexión crítica a los sujetos y desarrollar una conciencia capaz de desarticular ese sentido común que vuelve natural y necesario al mundo de las injusticias e instalar una conciencia problematizadora que pueda pensar y optar por el cambio. Esto supone, además, crear formas pedagógicas que favorezcan la construcción de historias que denuncien la invisibilidad de otras miradas y otras voces.

Esta tarea hace explícitos los niveles de autonomía y responsabilidad (Perrenoud, 1994) que presentan las tareas altamente profesionalizadas, lo que habilita al profesor a ser un investigador permanente de su propia práctica (Stenhouse, 1984), desarrollando la reflexión como nota distintiva en la formación (Liston y Zeichner, 1987; Schon, 1992).

Esta reflexión dirige la atención de docentes para que "sean partícipes completos de la elaboración de políticas educativas" (Liston, 1996: 364). En esta idea está implícita la acción de liberación. "Una persona liberada, es alguien que está libre del control desautorizado de creencias injustificadas, acritudes insostenibles y de la escasez de capacidades que puedan impedirle a una persona hacerse cargo por completo de su vida" (Siegel, 1980: 16). La acción reflexiva genera una vigilancia que actúa de autocontrol permanente y sistemático de esas creencias y moviliza a la acción responsabilizándose por las consecuencias éticas con esas comprensiones. Un plan de estudio que promueva la formación de docente como profesionales reflexivos incluye disposiciones para la negociación de los contenidos, relaciona los contenidos práctico y teórico de los docentes y con un alcance relativamente amplio. Está orientado a la investigación buscando generar un movimiento autorrenovador.

Esto requiere de un profesor con una fuerte formación docente y disciplinar, que pueda hacer una mirada política sobre las prácticas de educar, aprovechando los intersticios que le deja la norma y decide

aprovecharlos para convertirse, junto a sus colegas, en intérprete del proyecto curricular.

4.3. Principios orientadores

Las/os profesores como intérpretes críticos de un proyecto curricular: exigencia de una mirada política.

Esta mirada supone advertir la condición histórica, social, política y cultural de los contenidos. Según Freire (2008), la ideología nos vuelve miopes, nos hace aceptar dócilmente lo que vemos y oímos como la verdad, cuando en realidad nos la oculta. El alejamiento de la realidad, la ausencia de conflicto, las únicas interpretaciones, deben problematizarse, buscando la pregunta, la duda, la otra mirada, el cuestionamiento.

Las/os profesores como intérpretes críticos de un proyecto curricular requieren una profunda formación docente y disciplinar: nadie enseña lo que no sabe, la competencia profesional provee mayores niveles de seguridad, favoreciendo la toma de decisiones autónoma y la generosidad de compartirlo con otros/as.

Las/os profesores como intérpretes críticos de un proyecto curricular: se desarrolla en una realidad compleja que supera los límites de su disciplina y exige, en palabras de Khol (1993), conocer su materia, una fuerte formación pedagógica articulada a las disciplinas así como **una amplia gama de conocimientos sobre otros aspectos del mundo.**

Las/os profesores como intérpretes críticos de un proyecto curricular no pierde de vista que siempre hay intersticios (aportes desde Frigerio, 1991**).**

Las/os profesores como intérpretes críticos de un proyecto curricular interactúan desde la cultura de la colaboración, que implica la intervención con otros convencimientos en que las necesidades, intereses, y dificultades requieren la cooperación desde la independencia, promoviendo el debate intelectual que provoca descentramiento y el clima afectivo de confianza.

Las/os profesores como intérpretes críticos de un proyecto curricular (aportes desde Jurjo Torres, 1997) deben poder desarrollar una conciencia crítica (a fin de analizar la cultura, las estructuras sociales opresoras para aprender a elaborar estrategias y líneas de actuación con probabilidades de éxito), útil para luego ayudarlos a ser capaces de conformar la conciencia de ciudadanas/os, para que comunidades marginadas también gocen de los mismos derechos y deberes de ciudadanía de los que ya gozan otros sectores sociales, creando estructuras que

fomenten la participación y colaboración de estas personas de comunidades marginadas.

Las/os profesores como intérpretes críticos del proyecto curricular deben reconocer que existe y opera una ideología; reconocer no solo la realidad del aula sino también de la sociedad; las relaciones de poder de la sociedad forman parte también del aula. El profesor debe tenerlo en cuenta; reconocer que la institución educativa es una construcción histórica; dar lugar a la reflexión y construcción del conocimiento; no deben sancionar negativamente aquellas opiniones o posturas diferentes a la que él toma; incluir en sus recursos didácticos aquellas culturas silenciadas; elaborar proyectos en los que los estudiantes deban tomar decisiones.

Las/os profesores intérpretes críticos de un proyecto curricular (aportes de Dubet, 2011)

Deben velar por la equidad escolar dando más, a veces, a los menos favorecidos (Igualdad Distributiva de Oportunidades; Se preocupan por la suerte de los vencidos y a preocuparnos que la igualdad debe guiar toda la escolaridad (Igualdad Social de Oportunidades); consideran una escuela justa la que ofrece un bien común, una cultura común, cuya función sea garantizar a todos, hasta el más débil de los alumnos, los conocimientos y competencias a las que tienen derecho (Igualdad Individual de Oportunidades) y allí la utilidad de los estudios como bien individual, más allá del favorecimiento a la construcción social, y como formación de la subjetividad, no solo por lo que implica el tránsito por la escolaridad sino como beneficio propio.

Las/os profesores intérpretes críticos de un proyecto curricular (aportes de Alicia de Alba, 1998) deben tomar la función del currículum desde una perspectiva no solo de reproducción sino de resistencia y lucha social, de producción cultural; como proyecto político.

Las/os profesores intérpretes críticos de un proyecto curricular (aportes de P. Gómez. Cultura Académica, 1999) puedan ddesarrollar una primera mediación social en el desarrollo individual, en la construcción de significados al llevar adelante una función socializadora; una función instructiva, que perfeccione y compense las deficiencias de los procesos espontáneos de socialización. Además, debe desarrollar una función educativa, debe ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. Posibilitar que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena.

Las/os profesores intérpretes críticos de un proyecto curricular (aportes desde P. Gómez. Cultura Académica, 1999) deberían considerar la institución escolar como cercana a la vida, y que no provoca un aprendizaje abstracto ni memorístico. Es decir, que en el aula y en la escuela se ha de vivir una cultura convergente con la cultura social, de manera tal que los conceptos de la disciplina se conviertan en instrumentos útiles para comprender, interpretar y decidir sobre los problemas de la vida escolar y de la vida social. Deberían promover aprendizajes relevantes en las/os alumnas/os. El conocimiento que se brinda debe ser importante y debe ser útil al sujeto, provocar la reconstrucción de esquemas habituales del conocimiento.

Las/os profesores intérpretes críticos de un proyecto curricular (aportes de P. Gómez, 1999, Cultura Crítica) trabajará cuestionando la esterotipia, tergiversación, trivialización en las practicas escolares.

Las/os profesores intérpretes críticos de un proyecto curricular (aportes de P. Gómez, Cultura Académica) interpretan las características de la cultura social actual, desde la economía de libre mercado, la política y los medios de comunicación masivos, en tanto plantean valores, normas, ideas, comportamientos que dominan los intercambios humanos en sociedades formalmente democráticas.

Las/os profesores intérpretes críticos de un proyecto curricular (aportes de Jurjo Torres: El currículum oculto, 1991) deberían favorecer las situaciones de reflexión, que den lugar a la crítica y cuestionamiento de las diversas situaciones sociales, políticas y económicas para analizarlas dentro del aula y que luego pueda expandirse en sus realidades fuera de la misma.

Las/os profesores intérpretes críticos del proyecto curricular (aportes de Apple/Beane, 2000).

Proponen lecciones significativas sobre la justicia, el poder, la dignidad y el propio valor, ofrecer a las personas que entiendan que el conocimiento se construye socialmente; asumir el papel activo de "fabricantes de significados"; reflexionar sobre las cuestiones que surgen en el curso de la vida colectiva; imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas, comprender y no perder nunca de vista la finalidad de una escuela democrática, donde todos sean capaces de participar y debatir, generando de esta manera, sujetos críticos aspirando a una igualdad de oportunidades.

Las/os profesores intérpretes críticos del proyecto curricular (aportes de Connell, 1997) deben armar currícula pensando en los menos favorecidos con la participación de los profesores de dicho sector; proponer prácticas de aprendizaje, no jerarquizadas y de cooperación, basadas en

el currículum común; asegurar la participación y escolarización común; advertir el carácter histórico de las estructuras sociales que producen la desigualdad, ya que su existencia es un proceso de producción y reproducción de relaciones sociales y ocuparse por el conflicto de los criterios contrahegemónicos y la ciudadanía participativa para elaborar juicios estratégicos sobre como favorecer la igualdad.

Las/os profesores intérpretes críticos del proyecto curricular (aportes de Pérez Gómez, 1991) deben tener en cuenta que un alumno tiene que adquirir aprendizajes significativos y relevantes para poder hacer propios los conocimientos. Es interesante que pueda reconocer los distintos contextos cognitivos, de contexto de producción de la cultura crítica, el contexto de utilización cotidiana, y el contexto pedagógico de reproducción, se caracteriza por la complejidad, la apertura y la ambigüedad. En la escuela se propone provocar en los individuos la adquisición de los conocimientos de la cultura crítica que sustituyan los insuficientes y distorsionados conocimientos de la cultura experiencial.

Las/os profesores intérpretes críticos de proyecto curricular (aportes desde la Teoría Curricular Crítica Shirley Grundy, 1991)

Las/os educadores deben luchar por la emancipación del alumno, por su aprendizaje autónomo, devolverles el poder de la palabra, que es el arma de la libertad, para defender los ideales de justicia e igualdad. En el currículum crítico los profesores y alumnos no desempeñan roles opuestos, ambos tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular y para ello los contenidos deben ser relevantes.

Las/os profesores intérpretes críticos de proyecto curricular (aportes de la Teoría Curricular Práctica y critica. Shirley Grundy, 1991) deben partir de comprender que el interés práctico se centra mucho más en el acto y el actor, en vez que en el resultado de la acción. Se caracteriza por la disposición de juicio práctico que da lugar a un tipo de acción que pretende alguna mejora en el sujeto o situación.

Las/os profesores intérpretes de proyecto curricular (aportes de Tadeu da Silva) deberían revisar la noción de relación social y desde allí analiza las relaciones entre educación y sociedad. Plantea así que acciones u objetos en apariencia aislados de la vida cotidiana toman sentido cuando son vistos conformando relaciones y remiten al "carácter fetichista de la mercancía, es decir, las cosas o las relaciones entre las cosas, esconden relaciones sociales, esas mercancías son producto del trabajo humano realizado bajo determinadas relaciones sociales.

Para el autor, la noción de relaciones sociales permite un triple movimiento: la educación, el currículo y las instituciones no deberían separarse de sus vínculos con las relaciones de clase, género, raza y las relaciones

globales entre naciones; a su vez, considera que es crucial romper el sentido común para comprender el carácter construido y relacional del conocimiento y el currículo; finalmente tanto currículo como conocimiento deben ser vistos como construcciones y productos de relaciones sociales particulares e históricas y no naturales.

En ese marco, el autor propone las siguientes estrategias para desfetichizar, desmasculinizar, desoficializar y descolonizar el currículo: tanto la educación, como el currículo y la pedagogía están comprometidos en una lucha que gira alrededor de significados; a partir de la dominación se construyen significados que vuelven legítimo el orden social vigente. Las representaciones y las narrativas que conforman el currículo privilegian a los grupos raciales y étnicos dominantes, es decir, el currículo es un territorio colonizado. El currículo debería incorporar transversalmente comprensiones relacionales, para ello es necesario elaborar materiales que reflejen visiones y representaciones alternativas; interrumpir, desestabilizar y subvertir significados como por ejemplo el de las fechas conmemorativas propias del multiculturalismo que fetichiza al otro/a convirtiéndolo en objeto exótico; incorporar cuestiones y problemas de nuestro tiempo como sida, pobreza, machismo, violencia, odio, homofobia, etc.

Todo lo que el autor propone se orienta hacia la crítica y la disidencia, la transgresión, la subversión y la pluralidad, elementos que consideramos darán a nuestros/as estudiantes posibilidades emancipatorias para interpelar, comprender y pensar posibilidades transformativas de la realidad.

Las/os profesores intérpretes de proyecto curricular (aportes de Boaventura de Sousa Santos, 2010) deberían encaminar sus reflexiones a cuestionar el conocimiento que por siglos nos ha colonizado y expresa con convicción que existen otros tipos de conocimiento que nos son mucho más propios y cercanos pero han sido invisibilizados o fuertemente subestimados. Se refiere a conocimientos que se corran de lo dicotómico, incapaz de pensar al Sur sin el Norte, a la mujer sin el hombre, al esclavo sin el amo; un conocimiento que habilite a pensar, por fuera de la totalidad, ya que estas totalidades de reducción nos han llevado a la contracción del presente reduciendo la diversidad de la realidad.

Recuperar desde las ausencias intencionales que han permanecido fuera de las construcciones promovidas por el pensamiento occidental. Recuperar las cinco maneras de producir ausencias a las que les opone cinco formas de producir emergencias: la monocultura del saber y del rigor; del tiempo lineal; la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías en relación a la clasificación racial, étnica y sexual; la monocultura de la escala dominante; monocultura es la del productivismo capitalista.

Recuperar las cinco ecologías de los saberes que no descredibiliza a la ciencia occidental pero la hace dialogar con otros saberes (populares, indígenas, campesinos, etc.); de las temporalidades que propone que además del tiempo lineal hay otros tiempos como los de los campesinos, de los indígenas con composiciones diferentes; del reconocimiento, para el autor requiere descolonizar nuestros modos de pensar lo jerárquico y lo diferente; la trans-escala que implica articular las escalas locales, nacionales y globales; de las productividades recupera las lógicas de producción y organización que sean diferentes a las lógicas capitalistas, las históricamente desacreditadas como los sistemas populares, cooperativos, autogestionados, solidarios, etc.

Trabajo Práctico

Se propone que retomen la estructura didáctica de la materia que se presentó en el inicio de este texto fundamentando relaciones desde las herramientas analíticas trabajadas en cada capítulo. Diseñen, además, su propia estructura conceptual.

Bibliografía Obligatoria del Capítulo 4

de SOUSA SANTOS, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Buenos Aires: Editorial Trilce.

WALSH, C. (2013) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de reexistir, de (re) existir y de revivir.* Quito: Serie Pensamiento Decolonial.

WALSH, C; TAPIA, L y VIAÑA, J. (2010) *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

MENDEL, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Formación de formadores. Serie Los Documentos Nº 2. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Bibliografía de consulta

BEANE, J. (2005). *Integración del currículo*. Madrid: Morata.

CONTRERAS DOMINGO, J. *Enseñanza, Currículum y profesorado*. Madrid: Akal Universitaria.

MORIN, E. (2001). *Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Las producciones de los/as estudiantes como intérpretes de un proyecto curricular.

Los Números Racionales, no tan racionales ante la Trata.

Janina Roldan

Se parte del trabajo con los números racionales a partir de la problemática de Trata de personas. Se aborda su expresión fraccionaria, porcentual y decimal, su representación gráfica, orden, comparación y operaciones. Se inicia así una comparación de fracciones, comparación de razones que representan a cada una de las explotaciones. Luego, se lee una noticia y mediante preguntas se propone que el alumno pueda interpretar del texto cuáles son los datos numéricos útiles para responder las preguntas del docente en torno cuadros comparativos. Se obtienen fracciones que representan las relaciones entre las cantidades de personas que son explotadas laboralmente. A partir de las operaciones, se puede analizar cuál es el género más perjudicado y a qué creen que se debe. Se busca visibilizar el gran porcentaje que representa la explotación sexual femenina, así como conocer que no es la única. A continuación, se trabaja con porcentajes, también para comprender los casos de reclutamiento y analizar las diferentes variables a través de las cuales las mujeres son engañadas para obligarlas a ejercer la prostitución: promesas de trabajo, inducción por relaciones sentimentales, entrega de un familiar o conocido. Por último, se analiza la relación entre porcentajes y fracciones para determinar las nacionalidades, edades y destinos de las víctimas.

Parto humanizado: alumbramiento respetado.

Lucía Fernández

El trabajo promueve el abordaje de la Ley de Parto Humanizado (Ley 25929, 2004) dentro de las aulas. Se propone comenzar el tema con la proyección de dos videos: el primero, una campaña llamada “Mujeres por un parto respetado; el segundo, acerca de la alta incidencia de las cesáreas y lo que esta puede llegar a producir en las mujeres. Luego, los alumnos deberán hacer encuestas a sus familiares para averiguar cómo fueron sus nacimientos. Se pretende que los alumnos pregunten a sus madres si ellas pudieron elegir cómo querían que nacieran sus hijos. Se invitará a tres mujeres que hayan pasado cada una por partos diferente –parto natural, otra por cesárea y otra que haya decidido parir en su ámbito familiar o fuera del sistema médico tradicional–. Desde estas tres perspectivas, se dará inicio a un debate basado en

hechos y experiencias concretas. Finalmente, y a modo de cierre, las ideas importantes se escribirán en un afiche.

Parto humanizado: alumbramiento respetado.
Lucía Fernández

El trabajo promueve el abordaje de la Ley de Parto Humanizado (Ley 25929, 2004) dentro de las aulas. Se propone comenzar el tema con la proyección de dos videos: el primero, una campaña llamada "Mujeres por un parto respetado; el segundo, acerca de la alta incidencia de las cesáreas y lo que esta puede llegar a producir en las mujeres. Luego, los alumnos deberán hacer encuestas a sus familiares para averiguar cómo fueron sus nacimientos. Se pretende que los alumnos pregunten a sus madres si ellas pudieron elegir cómo querían que nacieran sus hijos. Se invitará a tres mujeres que hayan pasado cada una por partos diferente –parto natural, otra por cesárea y otra que haya decidido parir en su ámbito familiar o fuera del sistema médico tradicional–. Desde estas tres perspectivas, se dará inicio a un debate basado en hechos y experiencias concretas. Finalmente, y a modo de cierre, las ideas importantes se escribirán en un afiche.

Femicidio. Los significados de los números para desnaturalizar la violencia de género.
Déborah Mendoza Virgili

Propuesta pensada para tercer año del secundario. El eje transversal es la violencia de género. Se propone trabajar con estadísticas y porcentajes, para profundizar en la temática sobre violencia, para concientizar, deconstruir e identificar prácticas violentas. El eje de contenidos matemáticos es el de Números y Operaciones, para centrarse, luego, en el reconocimiento y uso de los números naturales y de expresiones fraccionarias y decimales. Asimismo, se abordará la explicitación de la organización del sistema decimal de numeración en situaciones problemáticas que requieran interpretar, registrar, comunicar, comparar y encuadrar cantidades, y números eligiendo la representación más adecuada en función del problema a resolver. Concretamente, se propone un debate a partir de los femicidios de Carla Figueoa, Sofía Viale y María del Carmen Paredes (casos locales). Seguidamente, se procede a sacar porcentajes de femicidios en los últimos años. Luego, se intentará sacar los porcentajes de quienes fueron los/as autores de dichos femicidios (padrastros, parejas, ex parejas). Se propone que los/as alumnos/as en grupos puedan conocer y calcular porcentajes de homicidios, suicidios, violaciones y homicidios en violaciones, en cada provincia argentina tomando como total la suma de todas las víctimas

en cada caso. Finalmente, se discutirá sobre el hecho de que son solo cifras estimativas, ya que en muchos casos las víctimas no alcanzan a ser reconocidas como tales. También se pretende profundizar, a partir de los resultados de los porcentajes, sobre el creciente número de femicidios que se conocen y las relaciones asimétricas de poder.

Estadísticas por los derechos de la mujer. Aborto.

Cielo Urquiza y Mariela Weis

Esta propuesta toma como eje transversal, para la enseñanza de matemática en tercer año de secundaria, los derechos de las mujeres, más precisamente la problemática del aborto, ya que las estudiantes advierten que la discusión sobre el aborto no es un tema presente en los lineamientos de la Ley de Educación Sexual Integral. Desde la disciplina se trabaja con el eje de Probabilidad y Estadística, pero tomando como núcleo la estadística. Se introduce la temática a partir de preguntas disparadoras para introducir el tema. Luego, en base a noticias periodísticas con posturas a favor y en contra del aborto, que despliegan datos estadísticos de muertes por abortos clandestinos y por maternidad, se cotejarán datos estadísticos de La Pampa y del mundo. El objetivo es poder analizar porqué, según la postura, los resultados que se muestran son diferentes. En este sentido, se pretende proyectar posibilidades de legislaciones y prácticas que terminen con la vulneración de derechos de las mujeres. Como actividad de cierre, se retoman las preguntas disparadoras iniciales para profundizar el análisis en base a los datos trabajados.

Vidas de mujeres que conjugaron empoderamiento y arte, su pasado en nuestro presente.

Andrea Cavalotto, Sofía Haag y Laura Sansot

El eje transversal seleccionado para trabajar en base a los contenidos del currículum prescripto para 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria es “Vulnerabilidad y posibilidades de empoderamiento de género en mujeres de escuelas secundarias nocturnas”. Empoderarse es crear poderes no dominantes a través de la transformación de relaciones sociales. Por otra parte, siguiendo los lineamientos de la ESI, se destaca la importancia de transversalizar los contenidos de la lengua inglesa desde una perspectiva de género, ya que nuestra sociedad educa a las mujeres para ser pasivas frente a los hombres. Entre los contenidos del currículum prescripto para 3° año del secundario se encuentran los verbos en presente, verbos de acción, comprensión de textos, coherencia y cohesión, producción de textos expositivos, voz pasiva, verbos en pasado y futuro entre otros. Para introducir la temática

seleccionada, se trabajara con la biografía de Susana Trimarco, madre de Marita Verón, víctima de las redes de prostitución. Luego de varias actividades relacionadas con la comprensión del texto, se trabajará con una noticia de un diario local sobre datos estadísticos de femicidios en La Pampa. Finalmente, se analiza la biografía de Silvia Palumbo, cantautora feminista. Como actividad de consolidación, en grupos, las/os estudiantes deberán realizar entrevistas, biografías, textos argumentativos, investigaciones sobre centros de asistencia para mujeres, para finalmente buscar por grupo una canción en la que estén presentes algunos de los temas trabajados y una alternativa para no discriminar y no violentar a las personas según su género.

Cáncer en La Pampa.
Nadia Soledad Icasatti

La propuesta está dirigida a estudiantes del 4° año de la Educación Secundaria. Los contenidos seleccionados en base a los NAP son los procesos de intercambio de información biológica por lo que se toman como ejes el flujo de la información genética y la evolución de la vida. Se pretende lograr que los alumnos puedan trabajar los conocimientos sobre genética (cromosomas, genes, ADN, ARN, proteínas, ciclo celular, replicación del ADN, mutaciones, agentes mutagénicos, selección natural, biotecnología, biodiversidad, entre otros) para analizar las causas y consecuencias del cáncer, enfermedad muy presente en la población pampeana. Como disparador de la temática se proyectará la película "Maktub" para analizar las ideas previas sobre esta enfermedad y cómo se la puede vincular con la genética y la herencia. Luego, en el laboratorio de la escuela, se plantea hacer la extracción de ADN de células de la boca. Esta actividad se llevará a cabo por las/os alumnas/os con la guía del docente, con el fin de entender que tenemos ADN en cada célula de nuestro cuerpo, que el ADN existe, que puede ser modificado y que el ADN en relación con el ambiente nos hace únicos e irrepetibles. Luego, se plantea hacer un experimento de PH para medir las concentraciones de acidez y basicidad de diferentes sustancias de uso cotidiano (leche, agua corriente, agua destilada, gaseosas, jabón, limón, jugos), para reflexionar acerca de los productos que consumimos, los cuales pueden provocar que se rompa el equilibrio en las células del cuerpo, los procesos vitales se vean afectados y, en consecuencia, se generen enfermedades, entre ellas el cáncer. Se invitará a una paciente oncológica para que pueda contarles a los alumnos su experiencia de vida y a un abogado con experiencia en la problemática para que todos nos informemos acerca de las leyes que protegen los derechos de las/os enfermas/os de cáncer.

Trabajo y desempleo.
Emiliano Camargo-Mata

El eje transversal seleccionado es "Situación laboral, Trabajo y Desempleo en la Clase de Inglés" y será tratado a través de la enseñanza de los contenidos prescriptos para el 1° año del polimodal. Por lo tanto, el tiempo verbal a trabajar será el presente simple contemplando diversas situaciones laborales y el desempleo. Se propone, entonces, comenzar con un rastreo de ideas previas en base a imágenes que muestren personas realizando diferentes tareas. Se continuará analizando titulares de diarios locales que pongan a la luz la problemática laboral en la ciudad, junto con una traducción de estos en inglés. Se escribirán oraciones en presente simple en base a las imágenes analizadas. Como actividades de producción, las/os alumnas/os deberán, entre otras cosas, armar encuestas en grupo, entrevistas y rutinas de personas que trabajen en diferentes ámbitos y en diferentes relaciones de dependencia o no. Se analizarán avisos clasificados para analizar las asimetrías de género en el pedido u ofrecimiento de empleos. Finalmente, como actividad de transferencia, se propone la redacción de un texto en el que las/os alumnas/os deberán describir las dificultades que encuentran a la hora de buscar trabajo.

Educación tecnológica y prevención en el uso de redes sociales.
Verónica Paola Villegas

El eje estructurante propuesto por esta estudiante es el debate acerca de la inocuidad que se le atribuye a la tecnología para contribuir a la seguridad y salud sexual de las personas. El tema particular a tratar son los usos de las redes sociales (Grooming – Ciberbullying – Sexting) en la materia Educación Tecnológica de segundo año del colegio secundario. Se llevará a cabo el análisis de productos (especialmente, los celulares y las redes sociales) para poder analizar en detenimiento los procedimientos de secuestradores y pedófilos, para tomar conciencia de la realidad actual. Se introducirá el tema a través de un video y en base a preguntas disparadoras se reverán las pautas de seguridad de las redes sociales y las precauciones en el momento de utilizarlas.

Violencia laboral: mujeres y discursos presentes, derechos ausentes.
Gabriela Alejandra Ramírez

El eje transversal para la enseñanza de la lengua inglesa es la problemática laboral en la ciudad de Santa Rosa. Tras haber realizado sus ayudantías en un secundario nocturno de la ciudad, advierte la

importancia que tiene la situación laboral, ya que la mayoría son jóvenes adultos con responsabilidades muy distintas a la de las/os adolescentes en escuelas secundarias. Esta propuesta está pensada para el 2do. año del Ciclo Básico de Educación Secundaria. Se basa en los postulados de la Ley de Educación Sexual Integral, se parte de considerar que las problemáticas laborales están íntegramente relacionadas con la enseñanza de educación sexual, ya que la discriminación laboral hacia las mujeres está ligada a la construcción socio histórica de inferioridad de estas respecto del varón. En base al currículum prescripto, se repasará el verbo "To Be", se trabajarán con rutinas, y con los auxiliares Do/Does en forma positiva y negativa. Se propone problematizar las rutinas y, en base a una película llamada "The Help", profundizar en las diferencias de clases entre mujeres trabajadoras y mujeres de clases alta. También se proponen búsquedas guiadas en Internet sobre censos laborales y estadísticas. Se trabaja con entrevistas y notas periodísticas que relaten casos de violencia de género en el trabajo, en la ciudad de Santa Rosa.

Violencia escolar: ¿Qué está ocurriendo en las aulas?

Cintia Castillo

Después de acompañar durante la cursada de la materia a una docente de tercer año del Secundario, la estudiante se propone abordar la enseñanza de inglés desde una problemática que ha observado en la escuela y que tiene que ver con los malos tratos, discriminaciones e instancias de bullying presenciadas en clase. Parten para ello de un video que presenta un caso de una niña en Santiago del Estero. Este primer momento los habilita a un debate a partir del cual presentan la ley 26485 de Protección Integral de las mujeres con los diferentes tipos y modalidades de violencia. En un segundo momento, presenta casos en inglés que han sido construidos por ella, en los que de manera sencilla se manifiestan ejemplos de diferentes tipos de violencia, en todos los casos situados en la escuela. Estos textos alternan el tratamiento de dos tiempos verbales que se propone trabajar en esta unidad: Presente Continuo (que introduce como contenido nuevo) y Presente Simple (que se retoma para consolidación). Los casos se trabajan en pequeños grupos y luego se comparten y realizan actividades escritas con los diferentes problemas abordados. Finalmente, cada grupo busca un nuevo caso sobre el que escriben un texto que presentan a sus compañeras/os.

Cuando el embarazo contribuye a la transmisión intergeneracional de las pobrezas y también de conocimiento.

Ezequiel Marchant y Walter Morero

Este trabajo, destinado a alumnos de segundo año del secundario, surge ante la preocupación por una estudiante de 14 años que había dejado de ir a la escuela debido a su embarazo inesperado, de acuerdo a lo expresado en el aula. Embarazo precoz, embarazo en la juventud y/o maternidad adolescente, mujeres embarazadas que no han alcanzado la mayoría de edad jurídica, variable según los distintos países del mundo, así como a las mujeres adolescentes embarazadas que están en situación de dependencia de la familia de origen. Un argumento de peso que ha sido empleado en la definición del embarazo como problema social y como justificación para la acción pública sobre este, es la atribución que se le ha dado como un mecanismo que contribuye a la transmisión intergeneracional de la pobreza, cuando coarta las posibilidades de obtener una escolarización suficiente, limita las posibilidades de obtener empleo adecuado, reduce el acceso a los elementos que permiten un desarrollo adecuado de los hijos, y así se perpetua esta situación como un círculo vicioso. Para abordar la situación se da intervención con especialistas en la temática, se proyecta una película, Adolescencia Perdida, para generar debate y luego, a partir de una noticia de un diario digital local, se propone analizar los datos y estudiar en ellos las medidas de tendencia central (media, mediana y moda), ver cuál de ellas es más representativa para la muestra presentada. Se plantea también construir gráficos (de barras, circulares, pictogramas e histogramas) y realizar comparaciones de medias a través de las que se podrá analizar, por ejemplo, si el nivel de deserción escolar es mayor antes o después del embarazo.

La Mujer y la Tecnología. Expectativas sociales actuales de género.

Leandro Castro y Ignacio Pereyra

Trabajo destinado a alumnos de 4[to] año del nuevo secundario. Se pretende, a través de TIC, analizar el papel que juegan las mujeres en nuestra sociedad. Se busca que las/os estudiantes indaguen qué es lo que la sociedad espera de ellas, cómo se la encuentra vinculada a ciertas tareas domésticas y a través de esto cómo los productos tecnológicos se venden en base a la valoración que se tiene de ellas. Se presenta un video publicitario realizado para el día de las madres en este año, podemos ver los roles que se le atribuye a la mujer –cuidado de los hijos y encargada de la cena–. A continuación, se muestran imágenes publicitarias que dejan en evidencia cómo desde muy temprana edad

–una niña de 5 o 6 años– se inculca esta postura hegemónica de mercados vinculándola a productos tecnológicos de belleza. Por último, un programa televisivo en el cual la conducción estaba a cargo de un varón, se podía observar que la mujer casi siempre no sabía nada de tecnología, siempre le tenían que explicar todo, banalizando el rol de la mujer en el programa y utilizándola como un objeto sexual de atracción y generando un "modelo" del género femenino desde posiciones heteronormativas.

El derecho a decidir sobre nuestro cuerpo: develando mitos, rutinas y hábitos.

Sol López y Antonella Rizzo

Después de haber compartido su cuatrimestre de ayudantías en un colegio nocturno de la ciudad de Santa Rosa, estas alumnas se proponen pensar la enseñanza de inglés desde el lema de la Campaña para el Aborto Legal Seguro y Gratuito: "Educación Sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir". Parten de plantear que en el currículum real pudieron advertir que este tema nunca fue tratado pero era una preocupación que estaba instalada en el curso y se comentaba por fuera de los contenidos de enseñanza. Parten de una recopilación de textos en español para un primer momento de debate en grupo que les permite introducir: embarazo en la adolescencia, aborto clandestino, abusos sexuales, planificación de embarazos, mitos y anticoncepción. Posteriormente, presentan textos elaborados por ellas en inglés que fueron construidos con casos para retomar esos temas. Los textos se presentan desde los contenidos del primer año de secundaria, entre otros: imperativos, textos en presente, preguntas, modos para expresar poder y no poder, redes léxicas enfocadas en el tema presentado. Se tratan también las leyes vigentes en Argentina y la que aún no ha sido aprobada diferenciando la vigencia de la ILE y el reclamo de múltiples organizaciones por la posibilidad de decidir la interrupción del embarazo en circunstancia por fuera de violación o riesgo de vida. Las actividades se encaminan a trabajar las diferentes habilidades de la lengua poniendo especial foco en la comprensión crítica de los textos y la producción que permita expresar opinión personal.

Estereotipias. Imágenes que sostienen concepciones androcéntricas y heterocéntricas.

Sheila Sgala

Propuesta planeada para el primer año del secundario. El eje seleccionado son los estereotipos de mujeres y varones a lo largo de la historia,

con el fin de deconstruir concepciones androcéntricas y heterocéntricas. Se desarrollan estereotipias de hombres y mujeres con respecto al ideal de belleza física a través de un análisis de figuras de jóvenes. En primera instancia, para que la actividad sea significativa, se propone calcular la altura media de las/os estudiantes que hay en el aula, como un número que representa las medidas reales de los/as alumnos/as de esa aula. Se tomarán también las medidas de una muñeca Barbie y un Ken –el "novio" de Barbie–. Se medirá su altura, tamaño del cuello, cintura, busto, altura de las piernas, entre otras. Una vez tomadas todas las medidas, se utilizará la proporcionalidad buscando qué medidas tendría la Barbie y el Ken en la escala real, tomando en consideración la altura promedio antes encontrada. Luego, se armará un cuadro de comparación entre las medidas de los muñecos, comparada con las reales. Luego, la reflexión sobre la posibilidad de que esas medidas sean reales en una persona, o si dichas medidas podrían o no presentar un problema de salud. Si bien el tema transversal es la proporcionalidad, se involucran escalas, números decimales, la media aritmética, unidades de medidas, además se proyecta trabajar con volúmenes.

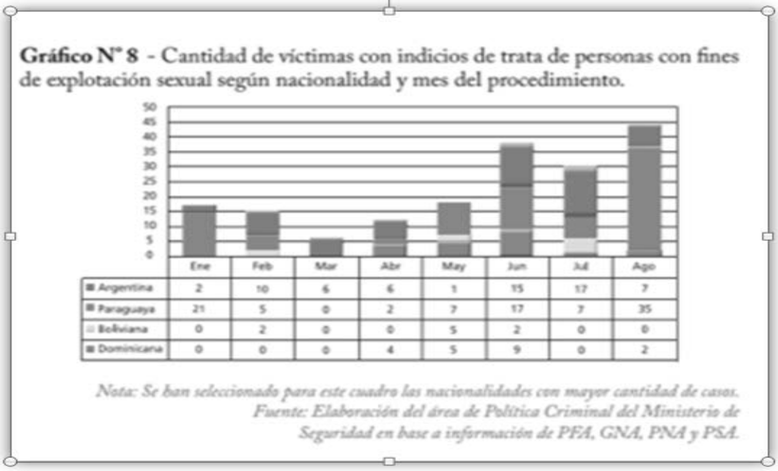
Femicidio. Relaciones porcentuales, relaciones fatales.
Joana Pizarro

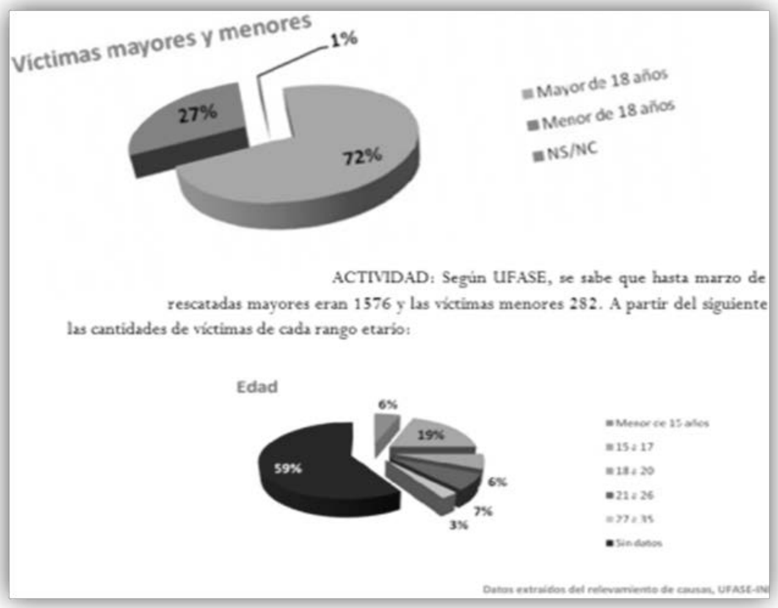
Este trabajo está destinado a alumnos que realizan el EPJA (Educación Permanente De Jóvenes y Adultos). El eje estructurante es la violencia de género, de la cual se aborda el caso extremo del Femicidio. El tema es presentado a partir de hechos que se dieron en la provincia y en el país, que sirven de ejemplos para el debate con fracciones y porcentajes respecto de datos estimativos de los hechos. Se proponen cálculos (con fracciones y porcentajes) para poder analizar en función de los lugares en los que se producen Femicidios, según la causa de estos, las edades de las víctimas, entre otras cuestiones.

Matemáticas… ¿y las mujeres?
Evelyn Marsero y Paola Tula

Amparadas por la Ley 23179, sobre la eliminación de todas las formas de discriminación sobre la Mujer, en especial, el Artículo 10, en esta clase se aborda la desigualdad de género como problemática social, con el objetivo de que las alumnas y alumnos reflexionen acerca de que las ciencias, y la matemática en particular, no solo son hechas por los hombres, sino que las mujeres estamos y hemos estado también construyendo conocimiento. El contenido de la propuesta será el análisis del desarrollo de los cuerpos, el cual fue trabajado por Grace

Chisholm Young. El trabajo, planificado para la enseñanza de la matemática en segundo año de Educación Secundaria Básica, tiene en cuenta los lineamientos curriculares para la educación sexual integral. El tema a trabajar es la desigualdad de género, y toma como ejemplos de dicha desigualdad la omisión de las mujeres a lo largo de la historia en la matemática.





La discapacidad: voz ausente para aprender en presente.
Karin Mendoza, Lourdes Álvarez Ulsamer

El trabajo parte de las ayudantías realizadas por las dos estudiantes en la Escuela de Irregulares Motores de la ciudad de Santa Rosa. Después de compartir el cuatrimestre de trabajo con las estudiantes de esa escuela, las alumnas universitarias se plantean la necesidad de pensar materiales de enseñanza de inglés que aborden el ingreso de estas voces al currículum y la introducción de la Educación Sexual para personas con discapacidad. Pueden advertir la ausencia total de la problemática en el libro de texto con el que habían trabajado y se plantean elaborar una unidad didáctica para enseñar el tiempo verbal presente simple, adverbios de frecuencia y la escritura de textos donde se narren rutinas a partir de la vida de personas con discapacidad que se desempeñen en diferentes roles sociales. Diseñan así textos en inglés para enseñar estos contenidos a partir de videos de un atleta paraolímpico marplatense y otro de una pareja de dos personas con discapacidad. Abordan la exclusión al sistema escolar, sexualidad, noviazgo, embarazo, inserción laboral y social, idea de "normalidad" entre otros temas. Las actividades que presentan a partir de los textos trabajan la comprensión lectora, la oralidad y la escritura de textos.

Por la abolición de los sistemas prostibularios.
Cabo-Cardín-Olivera

Los profesores intérpretes críticos del proyecto político pueden y deben, por ética, diseñar prácticas educativas contra la exclusión. Para ello, debe tener en cuenta lo que sucede en la sociedad en la que se está viviendo. Por ello creemos, como grupo, que desde la problemática de la Trata podemos llevar cuestiones de la vida cotidiana a las aulas para luego relacionarlos con los propósitos formativos de la Matemática y también con la ley Educación Sexual Integral. En el marco de la sanción de la Ley 26364 en Argentina, cuyo objetivo es la prevención y sanción de la trata de personas y las asistencias de sus víctimas, se particulariza la propuesta en la explotación con fines sexuales, se analizan las rutas de la trata sexual en nuestro país, en una propuesta de trabajo con proporcionalidad, porcentajes y análisis de gráficos, en el ciclo básico de la educación secundaria obligatoria.

Derecho a la salud a partir de la fertilización asistida.
Analía Noguera

Desde el análisis del currículum real, se puede advertir que los alumnos han visto todo lo relacionado con el origen de las especies y teorías evolutivas. Se decide abordar el tema del desarrollo embrionario, ya que este sería el origen común/universal de las especies, vinculándolo a la fertilización asistida debido a que esta práctica se realiza en personas con incapacidad para fecundar, abordando tres miradas: Biológica-de Género-Legal. Se propone el tratamiento a partir del análisis de casos. El primero: La Pampa, primer nacimiento por un tratamiento de fertilización pagado por el Estado –artículo de un periódico de tirada nacional–, y el segundo: hace tres años que el Sempre cubre tratamientos de fertilización asistida –artículo de un periódico local–. Complementariamente, se proponen dos testimonios: el de una pareja de mujeres que logró tener un hijo gracias a este tratamiento y el de una mujer que decidió ser madre soltera. Se trabaja la Ley Nacional 26862 de Reproducción Médicamente Asistida.

La química de las aguas negras. Circunstanciales en barrios residenciales, permanentes en barrios periféricos.
De la Cruz Cinthia, Domínguez Casal Karen y Sánchez Gabriela

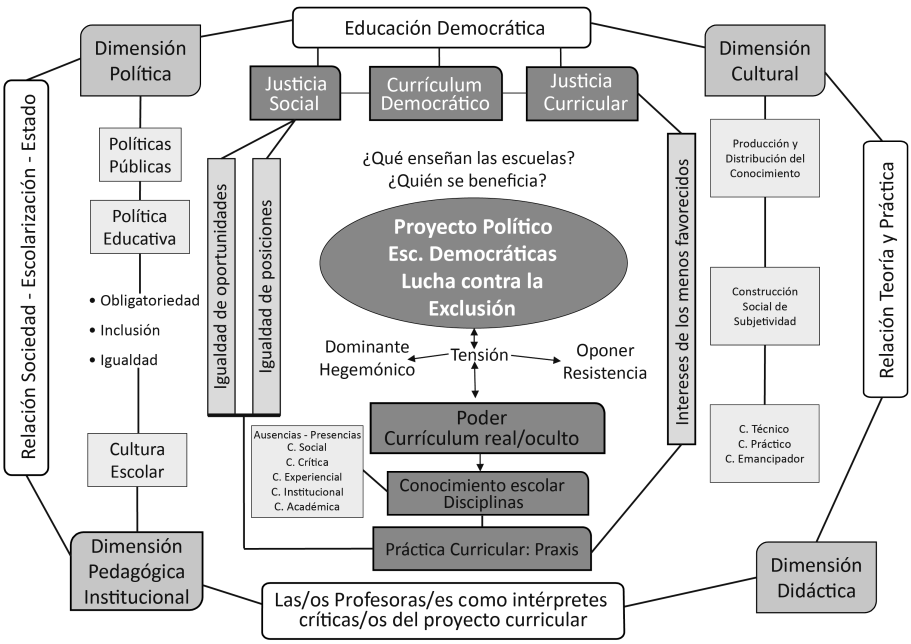
La elección de este tema fue considerada porque el colegio donde se realizaron las ayudantías está ubicado en uno de los barrios que se presenta la problemática. Los alumnos que asisten al colegio están permanentemente en contacto con aguas negras, por lo que es importante que conozcan las consecuencias de vivir en ese entorno. Asimismo, el análisis de las noticias desde los periódicos tiene como objetivo mostrar la información que se brinda al respecto sobre dicha problemática. El desborde cloacal en algunos sectores de Santa Rosa muestra un incremento de las diferencias sociales ya que no todos los barrios de Santa Rosa, o sectores de ellos, son afectados por este problema ni mostrado por los medios de la misma manera.

Se propone trabajar transversalmente la problemática: en relación con el eje de la naturaleza de la materia, los conceptos como materia, materiales, cuerpos, compuestos inorgánicos y orgánicos; considerando el sistema material conformado por el agua y sus componentes se analizaría la composición química analizando los conceptos de átomo y molécula; la composición del agua –que en la problemática analizada está muy alejada de ser pura–. Por lo tanto, se asocia a diferentes moléculas (orgánicas e inorgánicas), se producen uniones químicas

dependiendo de la naturaleza de cada elemento que interviene en la molécula (fundamentalmente metales y no metales); las moléculas de agua se encuentran en interacción con otras moléculas, ya sean de origen orgánico o inorgánico presentes en las aguas negras, interacción que se realiza a través de fuerzas intermoleculares de Van der Waals: puentes de hidrógeno, fuerzas dipolo-dipolo, dipolo inducido y fuerzas de London.

CAPÍTULO 5

Propuestas alternativas para descolonizar el currículum



¿Cómo desmasculinizar el currículo?, ¿cómo desoficializarlo?, ¿cómo desfetichizarlo? En suma, ¿Cómo descolonizarlo?

De las estrategias que propone Tadeu da Silva (1997) recuperamos:

5.1. Concebir un currículo que incorpore, transversalmente, la comprensión "relacional" –acciones u objetos aparentemente aislados, de la vida cotidiana, adquieren un sentido cuando son vistos como relaciones–.

En este sentido, incorporamos el proyecto de investigación:
Relaciones con el saber en la formación de profesorado.

5.2. Una estrategia orientada en este sentido supone, evidentemente, el proyecto, la construcción y la elaboración– de nuevos materiales que puedan reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados.

Por ello integramos el proyecto de investigación:
Diseño de materiales alternativos para la enseñanza en la Educación Pública: Educación Sexual Integral e Interculturalidad

5.3. Existen estrategias pasibles de ser adoptadas independientemente de la construcción de nuevos materiales y nuevos "textos". [...] Son las propias experiencias presentes de los/las estudiantes los que pueden servir de base para la discusión y la producción de un nuevo conocimiento.

Y por eso incluimos en proyecto de investigación:
El Campo de la Práctica: una arquitectura innovadora que recupera el valor formativo de la práctica en los profesorados universitarios

5.1. Relaciones con el saber en las prácticas de formación de profesorado

En la actualidad se viene generando en nuestro contexto nacional una reflexión y replanteo en el campo de las prácticas para la formación profesional docente explicitado, por ejemplo, en las modificaciones de los planes de estudio de los profesorados.

En relación con América Latina, al decir de Braslavsky (2003), en los albores del siglo XXI la mayoría de los gobiernos de Latinoamérica enfocan decididamente la profesionalización docente como un objetivo prioritario para mejorar la calidad, el rendimiento y la eficacia de los sistemas educativos.

Tenti Fanfani (2005) en *La profesionalización de los docentes*, presenta un relevamiento en cuatro países latinoamericanos, enfocando la caracterización de la docencia como uno de los oficios más relevantes de las sociedades. En ese mismo año, en el documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe llevado adelante en Buenos Aires, se afirma que "los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región" (2005: 49).

En nuestro contexto local, la UNLPam es la única institución formadora de profesores en la provincia de La Pampa. No hay institutos ni otra institución de nivel superior que otorgue tal acreditación profesional. La problemática, por lo tanto, no se posiciona ni pretende un análisis masivo, pero tiene las implicaciones de integrar a la investigación las únicas fuentes experienciales y de tener alcances sobre todos los profesores que se forman en esta región.

Gran parte de la referencia actual en investigación, incluso de la citada en esta propuesta, está vinculada a la formación de profesorado de primaria, con lo cual se refuerza la necesidad de desarrollos que se ocupen de la formación de profesorado para secundario. A su vez, buena parte de la bibliografía de la formación en secundario aporta referencias de institutos y, sin desconocer su impacto, sigue explicitando la exigüidad de las referencias de la formación universitaria de profesorado en matemática.

No ponemos el foco en las instituciones, en la dinámica del aula con relación al sistema educativo, en los entornos de aprendizaje, ni en relaciones de tipo laboral. Solo se consideran en la medida en que

describan las relaciones de las/os sujetas/os con el conocimiento profesional docente.

Se celebran 40 años de la creación/nacionalización de esta universidad en la que, desde sus inicios, siempre se ofreció formación de profesorados.

La posibilidad de comenzar a contar con una memoria local, un relato, categorizaciones sobre la práctica, permitiría también comenzar a construir una arqueología de saberes que otorgan sentido a las prácticas de formación de profesorado en esta universidad, a la vez que una oportunidad que se las posicione como prácticas de comprensión, de conocimiento y de intervención.

Partimos de entender que es la racionalidad crítica la que nos permite pensar una formación de profesorado que considere al docente como profesional intelectual. "El intelectual es alguien que conoce su materia, tiene una amplia gama de conocimientos sobre otros aspectos del mundo, que utiliza las experiencias para formular teoría y cuestiona la teoría en base a una mayor experiencia. El intelectual también es alguien que posee el coraje de cuestionar la autoridad y que se rehúsa a actuar en contra de su propio juicio y experiencia" (Khol, 1923: 29). Este intelectual, además, tiene la posibilidad de intervenir en el mundo, de optar, de ser un sujeto de búsqueda, de ruptura, de acción y transformación. Es un intelectual transformador cuya tarea fundamental es la de hacer "lo pedagógico más político y lo político más pedagógico" (Giroux, 1996:177). Tarea que hace explícitos los niveles de autonomía y responsabilidad (Perrenoud, 1994) que presentan las actividades altamente profesionalizadas, lo que habilita al profesor a ser un investigador permanente de su propia práctica (Stenhouse, 1987).

Coincidimos con Ball (2000) en que la práctica de los profesores es el punto de partida para cualquier propuesta formativa que pretenda incidir sobre su conocimiento profesional. Ahora, la significación y los sentidos de las prácticas no son evidentes, se construyen. Una forma de comenzar a comprenderlas, justamente, es pensarlas como construidas; construidas históricamente, socialmente, políticamente, que solo pueden entenderse de forma interpretativa y crítica.

Como expresa Kemmis (1998), en primer lugar, se necesita comprender los sistemas de prácticas desde las intenciones de los que participan, del profesional que desarrolla esas prácticas, de los sujetos que intervienen. Desde un observador externo, no es fácil que resulte obvio el sentido de las prácticas de otro.

Diferentes concepciones de prácticas docentes en matemática y, particularmente, desde sus vinculaciones con el conocimiento que en ellas

se necesita, se utiliza, se produce, se identifica o se demanda, colaboran con el análisis de las prácticas profesionales en la formación universitaria. Algunas posiciones definen prácticas profesionales docentes en términos de buenas prácticas, como aquellas que consiguen que se logren los objetivos planificados (Planas y Alsina, 2009); otras, como aquellas que buscan un aprendizaje efectivo, en el sentido de considerar tanto el aumento de las capacidades cognitivas como las habilidades de relación social para participar en la vida de su comunidad, conocimientos derivados de la necesidad de incorporar contextos de participación en la realidad (Van Oers, 2003). "Las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión." (Guyot, 2005: 23) Y remite directamente a reflexionar cómo se construye, modifica, complejiza y reconfigura el conocimiento profesional docente.

Para Schön (1992) lo que caracteriza al docente como profesional es el pensamiento práctico que este activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de su tarea. El conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción; son estos tres tipos de procesos los que configuran el pensamiento práctico que permite a los profesores actuar como profesionales reflexivos y no como ejecutores de técnicas prescriptas. Para el autor, en estas oportunidades es posible construir nuevos sentidos que resignifiquen el conocimiento científico de las diversas disciplinas educativas.

Perrenoud (2004), en sus reflexiones acerca de las prácticas en el oficio de enseñar, considera la figura de profesionales reflexivos propuesta por Schön, y propone recuperar la razón práctica –los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción– en una práctica reflexiva que pueda hacer dialogar entre sí estos diversos saberes. Es por ello que, desde esta investigación, se proponen las residencias como dispositivo de investigación de prácticas de formación para el ejercicio profesional docente.

> "Lo que define a las prácticas no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio, no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone [...] Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero" (Edelstein y Coria, 1996: 24).

Bourdieu (1981) utiliza la noción de *habitus* como dispositivo generador de práctica. Para comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social del trabajo docente, los impactos formativos, las dimensiones no racionales de nuestras prácticas se hace necesario recuperar el concepto de *habitus* profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006): aquellos esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas y organizadores de la acción; esquemas de percepción, decisión y acción, que movilizan débilmente el pensamiento racional.

En este sentido, los dispositivos ejercen poder, pero también crean condiciones para analizarlos y promueven en otros la disposición, abren el juego de potencialidades creativas, tienen la intencionalidad de provocar cambios (Perrenoud, 2005), son susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del *habitus* profesional.

Expresa Mastache (2011), el trabajo en experiencias intensivas –como las que se desarrollan en las ayudantías o en las residencias en la formación del profesorado– que además de permitir la discusión de cuestiones teóricas y metodológicas, se transforman en espacios intersticiales para el surgimiento de fenómenos particulares de efectos formativos de alto interés. La 'intensividad', en la expresión de la autora, funciona como potenciadora de la formación en los participantes. Se trata de experiencias de profesorado de un alto grado de involucramiento personal, de un gran nivel de energía y una densidad de tiempo vivido que llevan a percibir una intensividad de la experiencia, por la precipitación de multiplicidad de fenómenos de manera vertiginosa. Ello produce la sensación de estar inmersos en una vorágine, en la cual se escapa siempre algo de lo que sucede: a veces se escapa la percepción misma de los fenómenos, otras veces se los percibe pero no se alcanza a dimensionarlos y menos aún a analizarlos.

> "Obviamente, nunca es posible ni percibir ni analizar cabalmente los sucesos; la realidad es siempre huidiza, inabarcable e incognoscible en su totalidad. Lo que estamos queriendo señalar aquí es que la 'intensidad' de los fenómenos hace que esta conciencia de inabarcabilidad sea claramente vivenciada." (Mastache, 2011: 82)

La capacidad de estos dispositivos para integrar lo sucedido en esos espacios en tanto posibilidades de intervención, en los espacios instituidos para el análisis y la reflexión, en las instancias de evaluación del proceso y en la comunicación con otros participantes, caracteriza su configuración. Un lugar intransferible en la construcción de roles para el desempeño de funciones profesionales docentes.

Y es, precisamente, por la importancia otorgada a las intervenciones de los sujetos que participan en esas experiencias intensivas, que se las toma como fuente de reflexión para la formación profesional de profesorado. La posibilidad de cuestionar la validez de las tradiciones heredadas permitiría unas reconstrucciones más conscientes de los modos de actuar y nos pondría a la mano la posibilidad de traducir los sistemas de prácticas en particulares herramientas del docente profesional.

Desde otro plano, se trata de analizar cómo se corresponden muchas decisiones y actuaciones docentes, con los modelos epistemológicos generales que han existido a lo largo de la historia de las disciplinas y que, en cierta forma, perviven entremezclados en las diferentes instituciones didácticas. Las convicciones de los maestros, de los alumnos o de los padres acerca de lo que conviene hacer para enseñar, para aprender y para comprender los saberes en juego constituyen una epistemología práctica que no se puede ignorar. Esa epistemología espontánea, expresa D'Amore (2008), que es necesario respetar, comprender y estudiar. "La práctica profesional del profesor en el aula solo se podrá cambiar de una manera persistente si, correlativamente, se modifica el modelo epistemológico ingenuo que, como dice Brousseau (1987), está en la base de los modelos docentes habituales." (Gascón, 2001).

Nuevas ampliaciones del objeto de estudio de la epistemología de las ciencias llevarían a plantear el problema praxeológico del profesor (Chevallard, 2001) como: "¿qué nuevas teorías epistemológicas generales podrían considerarse (como respuesta a qué nuevas reformulaciones del problema epistemológico), si queremos que puedan servir de análisis de modelos docentes que superen las limitaciones de los modelos docentes habituales y, en particular, de los modelos docentes constructivistas?" (Gascón, 2001: 14) Particularmente, "¿Cuáles son las cuestiones cruciales con las que deben enfrentarse los profesores en su práctica docente y qué puede hacer la formación para ayudarles a construir respuestas satisfactorias a estas cuestiones?" (Bosch y Gascón, 2009: 96).

En el marco de considerar la investigación a partir de la realidad del aula (Vitarelli, 2003) y la investigación como base de la enseñanza (Stenhouse, 1987), se proponen entonces las prácticas de profesorado como el dispositivo desde el cual se analicen diferentes estrategias de intervención educativa y la relación del sujeto con el saber. Las prácticas en la residencia, prácticas intensivas (Mastache, 2011), de una formación docente en tanto prácticas sociales (Langford, 1989, Edelstein, 2003), prácticas que no podrían entenderse sin referencia a los autoentendimientos de los actores (Kemmis, 1990), prácticas docentes, investigativas

y profesionales como prácticas del conocimiento (Guyot, 2005), prácticas intensivas de alto valor formativo (Mastache, 2011).

Ahora bien, como expresan Font y Godino (2011), es necesario desarrollar programas de investigación que tengan en cuenta la especificidad del conocimiento matemático. Se ha pasado de tener marcos generales (cognitivismo, constructivismo, teorías socioculturales, enfoques sistémicos) a tener referencias específicas. La Teoría de las situaciones didácticas (Brousseau y colaboradores), el enfoque ontosemiótico (Godino y colaboradores), la teoría de la objetivación (Radford y colaboradores), la teoría antropológica de lo didáctico –TAD– (Chevallard y colaboradores), la socioepistemología (Cantoral y colaboradores), la educación matemática crítica (Skovmose y colaboradores), la teoría apoe (Dubinsky y colaboradores), todos marcos específicos para el estudio de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje.

Los diversos enfoques se posicionan con relación a (Font, 2002) una ontología general, una epistemología general, una teoría sobre la naturaleza de las matemáticas, una teoría sobre el aprendizaje y la enseñanza en general y de las matemáticas en particular, una definición del objeto de investigación de la didáctica de las Matemáticas y una metodología de investigación. A partir de los posicionamientos sobre ellos, los diferentes programas de investigación han desarrollado constructos, que pueden ser utilizados en la formación de profesorado con el objetivo de conseguir una mejora de la enseñanza de las matemáticas (Font y Godino, 2011).

De la indagación en la investigación en educación matemática, la fuerza en las problemáticas de estudio de las prácticas profesionales docentes es reciente. En los últimos años publicaciones de propuestas de trabajo concentradas en particulares conceptualizaciones disciplinares en la formación inicial de profesores de matemática, como las de los materiales y recursos didácticos en la formación de profesores de matemáticas para la escolaridad secundaria. Líneas de trabajo que avanzan sobre problemáticas planteadas como parte de la actualización y la formación permanente del profesorado de matemáticas para la enseñanza secundaria, con mucho énfasis y recurrencia puestos en los medios informáticos y en las tecnologías de la información y la comunicación. En el marco de las investigaciones de la Sociedad Española de Investigaciones en Educación Matemática (SEIEM), para citar concretamente, una de las líneas de trabajo generada en los simposios de los diez últimos años es la de Conocimiento y Desarrollo Profesional del Profesor de Matemática. También en las Actas del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa (CLAME) se vienen publicando nucleados por un eje de reflexión como es el del pensamiento del profesor, sus prácticas y

elementos para su formación profesional. En escuelas como la de la TAD, en 'Algunos problemas de investigación relacionados con la práctica docente del profesor de matemáticas'. En publicaciones de la Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática (FISEM), entre las cuales está federada la Sociedad Argentina de Educación Matemática –SOAREM–, bajo la línea de Competencias profesionales del profesorado del Siglo XXI.

Recuperamos, de diferentes escuelas y posicionamientos, definiciones acerca de las Prácticas Profesionales Docentes. Prácticas en tanto Equipamiento Praxeológico necesario (o por lo menos útil) en la formación y qué se puede hacer para que los estudiantes dispongan de él (Bosch y Gascón, 2009); Buenas Prácticas, que incluyan referencias explícitas a la diferenciación entre enseñanza y aprendizaje (Planas, 2011); Prácticas del Practicum, un inicio a la vida profesional en una cultura activa, investigadora, innovadora y reflexiva (Goñi, 2011); Prácticas basadas en criterios de Idoneidad (Font y Godino, 2011); Prácticas que involucren cuestiones cruciales con las que debe enfrentarse un profesor –que no son dificultades personales– como se explicita desde la TAD, son complejidades de la profesión de profesor.

Y, particularmente de interés para este estudio, desde diferentes perspectivas, se consideran posibles enunciaciones del conocimiento profesional del profesor.

El conocimiento profesional necesario en cada profesión es un conocimiento muy específico de esta. El conocimiento profesional se refiere al cuerpo de conocimiento y habilidades que son necesarios para funcionar con éxito en una profesión particular (Tamir, 1991).

Para Compagnucci y Cardós (2007) el conocimiento profesional del profesor es una categoría que involucra el saber teórico y práctico del docente, es un sistema complejo que se va constituyendo en función de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. "El conocimiento profesional del profesor consiste en la conjunción de todos los saberes y experiencias que éste posee y de los que hace uso en el desarrollo de su trabajo docente, conocimiento que se va adquiriendo y construyendo desde su formación inicial y continua durante toda su carrera" (Climent, 2005; en Sosa Guerrero, 2011: 13).

Climent (2005) destaca como principales características otorgadas por distintos investigadores al conocimiento profesional las siguientes: situado y contextualizado; social e individual; personal; dinámico, integrado y complejo; parcialmente tácito; y práctico.

Elbaz (1983) propone la conceptualización del 'conocimiento práctico' del profesor a través de cinco categorías: conocimiento de sí mismo, del entorno, de la asignatura, del currículo y del proceso de enseñanza.

Ball et al. (2008) proponen un modelo de conocimiento profesional en el que distinguen Conocimiento De Matemática y Conocimiento Sobre Matemática. El trabajo de Shulman (1986) se reconoce como referencia en ese modelo y uno de los primeros en advertir el carácter específico del conocimiento del contenido para la enseñanza. Shulman y sus colaboradores postulaban que el conocimiento profesional se divide en siete componentes: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos y sus características, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento de las necesidades educativas, conocimiento curricular y conocimiento didáctico general.

Rowland (2008) propone un marco teórico que integra ideas y factores del conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido integrado por cuatro categorías: fundamentos, transformaciones, conexiones y contingencias.

Sosa Guerrero (2011) señala que el conocimiento práctico es un conocimiento respecto al contenido y proceso de enseñanza, pero también respecto a espacios, creencias, relaciones, situaciones y posiciones personales ante lo que ocurre dentro y fuera del aula.

En el marco de las diferentes definiciones de prácticas profesionales docentes, se comienza a hacer foco en el Conocimiento Profesional Docente y, más específicamente, a analizar de qué manera los/as estudiantes de profesorado se vinculan con el conocimiento profesional del profesor.

Así, los trabajo de Sánchez y Llinares (2003), investigadores del grupo de Conocimiento y Desarrollo Profesional del Profesor de Matemáticas de la SEIEM, continúan estudios iniciados acerca del conocimiento profesional de profesores de matemáticas de secundaria (García, 1997), y tratan de relacionar la forma en que recientes licenciados 'conocen el contenido' (Cooney, 1999) y las imágenes que tienen sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje, con el razonamiento pedagógico, entendido como los modos en que estos estudiantes transforman el conocimiento sobre el contenido en tareas de enseñanza.

Recuperamos de la revisión bibliográfica que realiza Vercellino (2015) que los estudios sobre la relación con el saber se inician en Francia, en el campo del psicoanálisis, en la década del 60. Existen hoy en la comunidad académica internacional numerosas iniciativas que intentan abordar, desde diferentes disciplinas, algunos problemas de la transmisión de saberes y de su apropiación recurriendo a la potencia

heurística de dicha noción. Estas iniciativas incluyen estudios teóricos y empíricos que aluden a la relación con el saber de los sujetos escolares, es decir, de los docentes y alumnos que se inscriben, fundamentalmente en dos grandes escuelas: la psicoanalítica y la sociológica. "La primera pertenece al Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Jacky Beillerot y continuado por Nicole Mosconi y Claudine Blanchard Laville. La sociológica, del Grupo "Educación, socialización y colectividades locales" (ESCOL) se conformó en el año 1987, en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Bernard Charlot"(Vercellino, 2015:1).

Finalmente, desde la didáctica, la idea de la relación con los saberes creció y se desarrolló durante la década del 90 en el campo de la educación matemática, fundamentalmente en el seno del Institut de recherches sur l'enseignement des mathématiques (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, creado y dirigido por Chevallard (1992, 1996, 2003).

Hipótesis provisionales basadas en participaciones en el campo de las prácticas en la formación de profesorado orientan a posicionarnos en que una formación teórica distanciada de la comprensión de la práctica aumenta las dificultades de los docentes para intervenir con una actitud investigadora en su desarrollo profesional. Ahora bien, los trayectos más asistemáticos y acríticos, como la biografía escolar y la socialización profesional, dejan marcas muy profundas en relación con los trayectos más sistemáticos y formales de la formación, se tornan en saberes fuertes, resistentes al cambio y constituyen un fondo de saber regulador de las prácticas. Tales señalamientos enfatizan la necesidad de revisar reflexivamente las prácticas.

La riqueza de experiencias intensivas como la de las prácticas, pensadas como dispositivos de estudio y de comprensión, aportaría a estas necesidades en las posibilidades que ofrecen para: utilizar materiales diversos provenientes del relato de casos de los propios participantes como vía de acceso al análisis teórico y a la conceptualización; la emergencia de material portador de significados institucionales y subjetivos inadvertidos para su análisis sistemático; el análisis de los desempeños de rol que actúan como reveladores de complejidades en los vínculos con el conocimiento; el pasaje del hablar sobre el modo de hacer al hacer mismo en situaciones controladas y su análisis inmediato; la construcción y desarrollo de estrategias pedagógicas de formación. Necesitamos, entonces, comprender más acerca de estas, acerca de cómo se produce conocimiento profesional y qué relaciones de las/os estudiantes con el saber habilitan las intervenciones.

A partir de tales necesidades la propuesta focaliza en el análisis de las prácticas de profesorado en tanto dispositivos privilegiados de alto valor formativo para la comprensión de las relaciones de los sujetos con el saber, como caracterizadoras de rasgos diferenciadores de prácticas profesionales docentes. ¿Qué relaciones con el saber otorgan sentido a las prácticas de residencias? ¿Cómo tales vinculaciones habilitan comprensiones e intervenciones?

Se propone una aproximación a la problemática de investigación de forma holística y contextual, desde una metodología interpretativa cualitativa, en la interacción misma con el mundo cultural y simbólico de las representaciones y significados atribuidos por las/os protagonistas, las/os estudiantes en sus prácticas. Las unidades de análisis quedan constituidas por las propias producciones docentes en tanto estudiantes en formación (prácticos, dispositivos de innovación, análisis de documentos que elaboraron en el desarrollo de sus prácticas) y como profesores (las planificaciones, las propuestas finalmente implementadas, sus referencias de análisis), elaboraciones a través de las cuales se analizan diferentes relaciones con el saber.

Así, las prácticas de profesorado en tanto dispositivo privilegiado de comprensión, permitirán una mejor comprensión de las relaciones con el saber, prácticas que se traducen en conocimiento de alto valor formativo en la formación de profesorado.

Referencias bibliográficas

ALSINA, Á. (2007). "El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: un análisis desde la didáctica de las matemáticas". *Educación Matemática*, vol. 19, núm. 1, pp. 99-126. México: Grupo Santillana México.

ALSINA, Á. (2010). "El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas". *Educación matemática*. vol.22 no.1. México: Grupo Santillana México.

ALSINA, Á. y PLANAS, N. (2008). *Matemática Inclusiva. Propuesta para una educación matemática accesible*. Madrid: Narcea.

Als ALSINA, Á. y PLANAS, N. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas: Infantil, primaria, secundaria y educación superior.* Barcelona: Graó.

ANIJOVICH, R. y otros. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

BALL, D. (2000). "Bridging practices. Interwining content and pedagogy in teaching and learning to teach". *Journal of Teacher Education*, 51 (3), pp.241-247.

BALL, D., THAMES, M.H. y Phelps, G. (2008). "Content knowledge for teaching: What makes it special? " *Journal of Teacher Education*. 59 (5), 389-407.

BOSCH, M., GASCÓN, J. (2009). "Aportaciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico a la formación del profesorado de matemáticas de secundaria" en

M.J. González, M.T. González & J. Murillo (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 89-113). Santander: SEIEM

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Madrid: Anagrama.

BOURDIEU, P. y PASSERON, P. (1981). *La reproducción*. Madrid: Laia.

BROOMES, D. (1989): "Using goals to construct useful forms of school mathematics" en UNESCO, *Science and Technology Education*, Document Series n.35. París.

BROUSSEAU, G. (1987). "Représentations et didactique du sens de la division. Didactique et acquisition des connaissances scientifiques". Actas del coloquio de Sèvres, mayo 1987. Grénoble: La Pensée Sauvage. 47-67.

CANNELLOTTO, A. (2013). *Otra relación con el saber: reflexiones sobre un hacer posible*. Buenos Aires: UNIPE.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CHARLOT, B; BAUTIER, E. y ROCHEX, J.Y. (1992). École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris: Armand Colin.

CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: TRILCE.

CHEVALLARD, Y. (2001a). "Aspectos problemáticos de la formación docente", *XVI Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas*. Huesca: Universidad de Zaragoza. Disponible en http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_2001_-_Osca.pdf

CHEVALLARD, Y. (2001b). *Organiser l'étude. Structures & fonctions*. Cours à la XI École d'été de Didactique des Mathématiques.

CLIMENT, N. (2005). El desarrollo profesional del maestro de Primaria respecto de la enseñanza de la matemática. Un estudio de caso. Tesis doctoral. Michigan, Proquest Michigan University, www.proquest.co.uk

COMPAGNUCCI, E. y CARDÓS, P. (2007). "El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología". *Orientación y sociedad*. [online], 7, pp. 103-114. ISSN 1851-8893. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932007000100005&lng=es&nrm=iso>.

COONEY, T. (1999). Conceptualizing teachers' ways of knowing. Educational Studies in Mathematics, 38, 163-187.

D'AMORE, B. (2008). "Epistemología, didáctica de la matemática y prácticas de enseñanza". *Enseñanza de la matemática*. Revista de la Asociación Venezolana de Educación Matemática. Vol. 17, n° 1, 87-106.

DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (1994). "Introduction: entering the field of qualitative research", en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. California: Sage.

DE SOUZA MINAYO, M.C. (1997). "El desafío del conocimiento". *Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial. Disponible en http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/guerr_o/praticamatema/referencias/prac_investigaci5/Gascon_Problemas_de%20_nvesti.pdf

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

EDELSTEIN, G. (2003). "Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes... " en *Revista Iberoamericana de Educación*. Año 2003, Número 33.

ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.

FLORES, P. (2000). Reflexión sobre problemas profesionales surgidos durante las prácticas de enseñanza. Revista EMA, 5(2), 113-138.

FLORES, P. (2003). "Relación con el Conocimiento Profesional en la Formación Inicial de Profesores de Matemáticas de Secundaria: Reflexión sobre Cuestiones Profesionales". *XII Encontro de Investigação em Educação Matemática*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

FONT, V. y GODINO, J. D. (2011). "Inicio a la investigación en la enseñanza de las matemáticas en secundaria y bachillerato". En: J. M. Coll (ed.). *Matemáticas: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

FONT, V. (2002). Una organización de los programas de investigación en Didáctica de las Matemáticas. Revista EMA, 7(2), 127-170.

GARCÍA, M. (1997). *Conocimiento profesional del profesor de matemáticas*. El concepto de función como objeto de enseñanza-aprendizaje. Sevilla: GIEM.

GASCÓN, J. (2001a). Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* (RELIME)

GASCÓN, J. (2001b). *Algunos problemas de investigación relacionados con la práctica docente del profesor de matemáticas*. Ponencia presentada en las XVI Jornadas del SI- IDM, celebradas en Huesca.

GIMÉNEZ, J., FONT, V., VANEGAS, M. y FERRERES, S. (2012). "El papel del trabajo final de máster en la formación del profesorado de matemáticas". Uno. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 61,76-85. Barcelona: Graó.

GIROUX, H. (1990a). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/Mec.

GIROUX, H. (1990b). La formación del profesorado y la ideología del control. Barcelona: Paidós/Mec.

CIRADE, G. (2006). Devenir professeur de mathématiques : entre problèmes de la profession et formation en IUFM. Les mathématiques comme problème professionnel

CIRADE, G. (2007). Les professeurs en formation initiale face au casse-tête des nombres. UMR ADEF & IUFM de Midi Pyrénées, ERTe 64 GRIDIFE, France.

GLASSER; S. (1967). El descubrimiento de la teoría emergente. Nueva York: Aldine

GODINO, J. D. (2009). "Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas". UNIÓN, Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 20, 13-31.

GODINO, J. D. (2011). "Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas". XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil. (Disponible en http://wwwugr.es/local/jgodino/

GODINO, J. D. (2012). "Origen y aportaciones de la perspectiva ontosemiótica de investigación en Didáctica de la Matemática". En A. Estepa, A. Contreras, J. Deulofeu, M. C. Penalva, F. J. García y L. Ordóñez (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XVI* (pp. 49 - 68). Jaén: SEIEM.

GODINO, J. D. y NETO, T. (2013). “Actividades de iniciación a la investigación en educación matemática”. UNO. *Revista de Didáctica de la Matemática,* 63, 69-76.

GÓMEZ MENDOZA, M.A. y ALZATE PIEDRAHITA, M.V. (2014). La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. *Educação e Pesqui sa*.

GOÑI, J. M. (2011). “Desarrollo de una guía para la realización del practicum” en Goñi, Jesus María (coord.) *Matemáticas. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

GUYOT, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XVI, núm. 30, 9-24. Redalyc. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Disponible en

http://pagines.uab.cat/nuria_planas/sites/pagines.uab.cat.nuria_planas/files/ALACANT2009.pdf

ITZCOVICH, H. (2007). *La Matemática Escolar. Las prácticas de matemática en el aula*. Buenos Aires: AIQUE.

KEMMIS, S. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata

LANGFORD, G. (1989). “La enseñanza y la idea de práctica social” en CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada Editora

LLINARES, S. (2008). Conferencia invitada en III Encuentro de Programas de Formación Inicial de Profesores de Matemáticas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

LLINARES, S. y KRAINER, K. (2006). “Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners”. En A. Gutierrez y P. Boero (Eds) *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education.* (pp. 429 – 459). Rotherdam: Sense Publishers.

MASTACHE, A. (2011). “Efectos formativos de la modalidad residencial e intensiva”. *Praxis Educativa.* Vol XVI, N°14, p76-84. Santa Rosa: UNLPam.

MENDIZÁBAL, N. (2006). “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”, en Vasilachis (coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006). “Los estudios de caso en la investigación sociológica”, en Perrenoud, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó

NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2005). El Oficio de Alumno y el Sentido del Trabajo Escolar. Madrid : Editorial Popular (trad. en español de Métier d’élève et sens du travail scolaire. París: ESF, 1994, 6e éd. 2005).

NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

PLANAS, N. (2011). “Buenas Prácticas en la enseñanza de las Matemáticas en secundaria y bachillerato” en Goñi, Jesús María (coord.) *Matemáticas. Investigación, innovación y buenas prácticas.* Barcelona: Graó.

ROWLAND, T. (2008). Researching teachers’ mathematics disciplinary knowledge. The International Handbook of Mathematics Teacher Education. Knowledge

and Beliefs in Mathematics Teaching and Teaching Development. P. Sullivan and T. Wood (Eds), (1), 273-298.

ROWLAND, T., HUCKSTEP, P. y THWAITES, A. (2005). Elemenatry teachers´ mathematics subject knowledge: The knowledge quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education* (8), 255-281.

SÁNCHEZ, M.V. y LLINARES, S. (2003). "Four Students Teachers' Pedagogical Reasoning on Functions". *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 5-25.

SANJURJO, L. y TRILLO ALONSO, F. (2008). Didáctica para profesores de a pie. Rosario: Homo Sapiens

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, D. (1988). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SHULMAN, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *American Educational Research Association*, 15(2), 4-14.

SOSA GUERRERO, L. (2011). Conocimiento matemático para la enseñanza en bachillerato: un estudio de dos casos. Tesis Doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

SOUTO, M. y otros. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas

SOSA GUERRERO, L.; TORRES, M. y Borjón, E. (2013). *Un elemento fundamental en la formación de profesores: conocimiento matemático para la enseñanza*. Universidad Autónoma de Zacatecas. México: UPN-UC.

STAKE, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (Traducción de Roc Filella de la obra original de Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications).

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

TAMIR, P. (1991). "Professional and personal knowledge of teachers and teachers educators". *Teacher and Teaching Education*, 7 (3), 263-268.

THARP y otros. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidos

TENTI FANFANI, E. (2005). *La condición docente. Datos para el análisis comparado. Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI: Buenos Aires.

VAN OERS, B. (2003). "Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood." *European Early Childhood Education Journal*, 11(1), pp. 7-26.

VERCELLINO, S. (mayo-agosto 2015). "Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares". *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82.

VITARELLI, M. (2003). "Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina". En *Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*, Año 8 Nº 32. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis.

XIV Simposio de la SEIEM (2011) Investigación en Educación Matemática. Comunicaciones de los grupos de Investigación de la SEIEM. España: Ediciones de la Universidad de Lleida. Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática

YIN, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods.* Thousand Oaks: Sage Publications, 4th ed. 2009, pp. 240.

YUNI, J. (comp.) (2009). *La formación docente. Complejidad y ausencias.* Córdoba: Brujas.

5.2. Diseño de materiales alternativos para la enseñanza en la Educación Pública. Educación Sexual Integral e Interculturalidad.

¿Por qué diseñar materiales propios?

El nuevo marco legal vigente en la Argentina habilita posibilidades inclusivas, sin embargo, las décadas recientemente vividas con fuerte impronta liberal dejaron importantes marcas y consecuencias aún presentes en lo económico, político, social y cultural que perviven en múltiples sentidos y que son de difícil deconstrucción. Las leyes de libre mercado globalizadas, las configuraciones políticas de democracias formales y la presencia omnímoda de los medios de comunicación siguen siendo parte de un escenario de desigualdad e injusticia cultural y social. Este continúa, por tanto, siendo el escenario para el que formamos en nuestras universidades a las/os profesionales con quienes vamos a compartir estos contextos. La puja entre la realidad compleja que las escuelas públicas presentan y las normativas inclusivas actuales desafía y desalienta a la tarea docente. Muchos de nuestras/os graduadas/os se paralizan, y sus niveles de sufrimiento personal e institucional aumentan. Es por ello que las instituciones formadoras y nuestras investigaciones deben orientarse hacia la responsabilidad de promover una formación que pueda comprender el contexto para intervenir críticamente con posibilidades genuinas, interrumpiendo el mandato hegemónico del "no poder", que las perspectivas neoliberales instalaron y naturalizaron. Las/os profesoras/os que el complejo panorama actual requiere no pueden someter su profesión a la mera ejecución de prescripciones editoriales. Elaborar materiales propios coloca a las/os docentes en el lugar de intérpretes críticas/os del currículum y de su realidad social; resignifica su tarea devolviéndoles la posibilidad de la autonomía y la reflexión en la acción y les permite abordar los contenidos de la enseñanza desde la profesionalización de su rol.

Desde los equipos de investigación que conforman el ICEII se viene trabajando en diferentes proyectos que contribuyen a pensar la investigación educativa como un espacio para desnaturalizar la realidad social y educativa. Hemos podido comprobar en las investigaciones realizadas y en las experiencias áulicas cotidianas que las sustentaban, que es solo a través de la inserción en el currículum real y en el accionar en el mismo, que puede lograrse la comprensión reflexiva y la posibilidad de transformación.

Michael Apple, en su visita a la UNLPam en el año 2011 nos hablaba acerca de la necesidad imperiosa de unir el rol activista o militante a la tarea académica y de los riesgos epistemológicos y políticos que implica la escisión de estos dos aspectos en la docencia. De allí que ante la pregunta acerca de cuál es nuestro rol, nuestro papel como profesoras, como activistas, como investigadoras, tendiendo a una sociedad más justa e igualitaria, retomamos las tareas que el autor propone para lograr ese vínculo, y que serán un gran aporte a la hora de elaborar materiales alternativos para ser llevados a la práctica en las escuelas de nuestra comunidad. A su entender, en esta tarea académico-militante no deben descuidarse: la descripción crítica de la realidad cotidiana; la visibilización de espacios concretos para accionar; el hacer crítico en esos espacios –que en nuestro caso son las instituciones educativas públicas–; la consciencia acerca de que el conocimiento que como universitarias hemos construido no tiene sentido si es que no vuelve a nuestras comunidades locales –que son quienes nos han brindado la posibilidad de formarnos–; el cuidado permanente de preservar las tradiciones críticas de nuestros pueblos y las formas que estas tomen en las luchas vigentes; la construcción de comunidades críticamente democráticas, que nos permitan habitar activamente no solo las aulas, sino también las calles, las plazas, los sentires y los conflictos de nuestra realidad; el difícil desafío de ejercer la horizontalidad de poder en la toma de decisiones al interior de las investigaciones y fuera de ellas. En síntesis, y retomando las palabras de Apple en nuestra Universidad: repensar nuestra función como docentes y activistas nos brindaría la posibilidad de "*usar nuestros privilegios para cambiar el orden en nuestro propio trabajo*" (Apple, 2011).

En el mismo sentido, Judith Butler (2013) expresa su convicción y valora significativamente lo que ha aportado a sus posibilidades de construcción de discurso académico, el activismo vivido/compartido en diferentes colectivos y comunidades. La autora es explícita en manifestar que todo cuanto ha escrito surge y se resignifica permanentemente en función de luchas que surgen de las vidas que otras/os, y ella junto a esas/os otras/oa, han sostenido y sostienen.

Más cercana aun en temporalidad y contextos, la profesora, activista e investigadora Ruth Zurbriggen del sur de nuestro país, no se permite pensar su práctica profesional separada de sus ámbitos de militancia feminista, para ello, considera imprescindible que quienes llevamos adelante tareas vinculadas a la formación tenemos el compromiso ético de desarrollar "artificios pedagógicos" que se vinculen de manera directa con acciones políticas activistas y piensa su rol de formadora de docentes como: "espacios situados en perspectivas político epistemológicas feministas, queer y descoloniales, engarzadas *con* y *entre* prácticas en el activismo feminista y en el trabajo en formación docente en instituciones educativas públicas." (Zurbriggen, 2013: 12).

Hacemos propias, desde este proyecto, esas convicciones y apuntaremos a aunar coherentemente, en la tarea cotidiana, este compromiso de manera que su función especular nos obligue a realizar una mirada al interior de las instituciones formadoras, al sentido de nuestra tarea y a las posibilidades de politizar nuestro rol de investigadoras con un claro compromiso social. La investigación anterior nos brindó ya la posibilidad de afirmar que los materiales elaborados desde problemáticas situadas en los contextos locales fueron puerta de acceso a la construcción de aprendizajes relevantes. Abandonar las prescripciones editoriales y retomar la posibilidad de ser intérpretes críticas de la realidad nos fortaleció en la convicción profesional, brindándonos autonomía y posibilidades transformativas concretas. Hoy nos proponemos, entonces, seguir trabajando en ese sentido pero acercándonos más aun a lo que creemos podría comprenderse como el "nudo epistemológico" de los discursos hegemónicos vigentes y que también habilitaría –si es que se lo desocultan y explicitan sus relaciones constituyentes– otras posibilidades transformativas.

Esta nueva investigación se centrará entonces, en la producción de materiales alternativos para la enseñanza en instituciones públicas desde las problemáticas vinculadas a la Educación Sexual Integral desde un marco intercultural.

¿Por qué direccionar la elaboración de materiales alternativos hacia las problemáticas de sexualidad y género?

En la investigación anterior pudimos avanzar en la idea respecto de relacionar de manera integrada el currículum prescripto con el currículum enseñado. Consideramos que los contenidos oficialmente propuestos por las leyes vigentes y el diseño curricular actual no deben ser descuidados, si es que pretendemos contribuir a una formación de

ciudadanas/os críticas/oa comprometidas/os con su realidad. Tal como ya fuera enunciado, hemos constatado que el currículum editorial aplicado acríticamente implicaba una vía directa de colonización cultural para nuestras/os estudiantes y las/os imposibilitaba de apropiarse de la lengua en cuestión de un modo que resultara relevante para nuestras necesidades político académicas. Pudimos ver también cómo estos materiales diseñados por expertos externos despojaba de poder a las/os docentes colocándolas/os en un rol ejecutor que inhabilitaba prácticamente toda toma de decisiones. El currículum enseñado, por el contrario, se convirtió en un modo desafiante y novedoso de repensar nuestro rol docente, para lo cual fue de alta relevancia interpelar el currículum vivido. Este último está constituido por las representaciones, las creencias, los principios pedagógicos en estado práctico, el pensamiento y actuación de los profesores, que suelen estar fuertemente imbuidos por lo que Gramsci (1986) denominara como *ideología hegemónica*. En otras investigaciones de nuestro equipo de trabajo hemos analizado los cuadernos de registro de las/os estudiantes en sus ayudantías y hemos observado que aparece este pensamiento muy fuerte y constituye el esfuerzo mayor en el trabajo por la autonomía de las/os profesoras/es. En esta tarea de construcción de materiales alternativos es por lo tanto muy importante tener una mirada atenta sobre estas representaciones. Entendemos entonces a la investigación como base del currículum, la enseñanza y la evaluación, –tal como señala Stenhouse (1987)– constituyéndose como una perspectiva integradora entre el currículum y el desarrollo de las/os profesoras/es en tanto prueba ideas en la práctica y en tanto cambia el sentido de la práctica, dado que el desarrollo de las/os profesoras/es, el desarrollo del currículum y la práctica educativa constituyen una interacción inescindible. El currículum es visto entonces como un proceso no como un resultado a lograr y desaparece la división de tareas, dado que las/os profesoras/es diseñan y llevan adelante, implementan, modifican y vuelven a re-direccionar su tarea. Esta investigación se sostiene en un concepto activo de aprendizaje, en una enseñanza relevante que tiene a la evaluación como custodia del aprendizaje, donde hay significados compartidos, se problematiza el conocimiento y, fundamentalmente, las/os docentes recuperan autonomía y responsabilidad ética frente a la tarea de enseñar.

La elaboración de unidades didácticas de enseñanza desde este lugar, nos devolvió la autonomía que las editoriales –neoliberalismo mediante nos habían usurpado–, nos acompañó en la resignificación del lugar de nuestra disciplina en la educación pública. Generar propuestas áulicas propias que partieran de las realidades mismas de nuestras/os estudiantes y nuestra sociedad –en el marco del currículum prescripto– nos permitió

confirmar las convicciones con relación a la "función educativa" (Pérez Gómez, 2004) y a las posibilidades transformativas de la educación.

Ahora bien, en este camino de interrelación dialéctica entre Teoría y Práctica que desde la investigación fuimos recorriendo, pudimos advertir que, en el modo en que nosotras lográbamos explicaciones de mayor transversalidad en las problemáticas tratadas, mayores eran las posibilidades de significatividad y acercamiento de los textos a las/os estudiantes para quienes eran diseñados. Es decir, estudiar y conocer con mayor profundidad la conflictividad social y tratar de participar activamente en ella, nos proporcionaba herramientas de análisis y producción, que se reflejaban indefectiblemente en los materiales. En ese marco, pudimos observar que las propuestas que elaboramos desde la mirada de la Educación Sexual Integral eran recepcionadas muy positivamente por las/os estudiantes de los diferentes niveles y nos ofrecían posibilidades múltiples de abordar contenidos y relaciones de poder. Los procesos fundantes para la enseñanza de la lengua: interpretación, relación y producción, eran activados con facilidad y las construcciones aunaban lo disciplinar con lo cotidiano otorgando a los aprendizajes sentido y relevancia. La enseñanza de inglés abandonaba por fin su histórico lugar "ficcional", alejado de lo vivencial y "despolitizado" para cargarse de realidad e insertarse en las vidas de las/os sujetas/os involucradas/os.

Esto tiene sus explicaciones políticas que –en compañía de autoras/es– trataremos de profundizar en la nueva investigación. Somos conscientes que, al decir de Kosovsky Sedwich:

Muchos de los nudos principales del pensamiento y el saber de la cultura occidental del siglo XX están estructurados –de hecho, fracturados- por una crisis crónica, hoy endémica, de definición de la homo/heterosexualidad. (Sedgwich, 1998:10).

Para la autora, a partir de allí puede verse cómo la comprensión de casi todos los aspectos de la cultura occidental moderna han sido incompletos y sesgados. La definición homo/heterosexual tiene para ella importancia fundamental para toda la organización social e identidad del mundo occidental, estructurado sobre categorías teóricas binarias[9], que dan forma y sentido a la cultura toda y parecen estar "marcados de forma imborrable" (Sedgwich, 1998:22) no solo en el sentido común sino también en los conocimientos académicos construidos y que por tanto, se vuelve necesario interpelar.

9 Secreto/revelación, conocimiento/ignorancia, privado/público, masculino/femenino, mayoría/minoría, inocencia/iniciación, natural/artificial, nuevo/ viejo, disciplina/terrorismo, canónico/no canónico, plenitud/decadencia, urbano/provinciano, nacional/extranjero, salud/enfermedad, etc.

Para abordar la deconstrucción de las sexualidades en los ámbitos académicos y escolares, será necesario entonces, resignificar nuestras representaciones históricamente construidas en relación a nuestras propias sexualidades.

La sexualidad comprendida de manera "integral", tal el espíritu de la Ley 26150, articula aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, afectivos y éticos (art. 1°), e involucra entonces, la vida misma desde el nacimiento hasta la muerte en todos sus aspectos. No es extraño, entonces, que siendo la escuela un ámbito donde claramente se desarrollan, se practican y se construyen de forma activa las sexualidades, nutriéndose de discursos explícitos y también implícitos, las/os estudiantes respondan del modo antes descripto cuando estos aspectos se vuelven por fin instancias de reflexión y debate en la clase de inglés.

Aportándonos significativamente a la comprensión e importancia de esta problemática que atraviesa todos los aspectos de nuestras vidas, Diana Maffía (2003) describe las tres principales creencias –que a su entender– conforman el punto de vista conservador sobre el que se sostiene el patriarcado como sistema, y con el que hemos sido educadas. Para la autora, la primera de estas creencias es considerar que los sexos son dos: masculino y femenino, como un dogma incuestionable, basado plenamente en principios biologicistas y anatómicos que se corresponden directamente solo con dos géneros y dan lugar a la heterosexualidad. Todo lo que escape, solo puede ser perverso, desviado o enfermo. La segunda creencia es que las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación, lo cual además de erradicar toda cuestión que tenga que ver con lo placentero, comunicacional o afectivo, inhibe y proscribe todo intento que pueda existir de hablar sobre el tema. Quien asocie algún tipo de goce a los "sacros" mandatos de procrear y maternar será tan perversa/o como quien se atreviera a cuestionar el binarismo antes descripto y criminalizada/o por todos los cánones que rigen la sociedad patriarcal. Finalmente, la tercera creencia tiene que ver con considerar a la familia –sostenida en las dos creencias anteriores– como la célula base de conformación de la sociedad.

Las contribuciones que brindarán a esta investigación las académicas feministas estarán acompañadas por las perspectivas pedagógicas descoloniales, las que conformarán una interesante fuente de formación al equipo. En ese marco, Mignolo (2008) interpreta que la corpo-política y la geo-política del conocimiento están transversalizados por la colonialidad del ser y del saber. Ese entrecruzamiento conforma la matriz colonial de poder que está definida por cuatro niveles interrelacionados que hacen imposible comprender uno sin los otros. Lo que le da poder

a esa matriz es esa interrelación invisible e invisibilizada por la compartamentalización de la información. Las cuatro esferas o niveles que a su entender la conforman son:

1. El control de la economía (apropiación de la tierra, los recursos naturales, explotación del trabajo, creación de organismos como el FMI, etc.)
2. El control de la autoridad con formas de gobierno u organización de los derechos que han ido modificándose en diferentes momentos.
3. El control del género y la sexualidad (que incluye la invención del concepto de mujer), la heterosexualidad como norma y el modelo de familia cristiana como célula social.
4. El control del conocimiento y de la subjetividad (incluidos aquí las instituciones, el currículum y los medios) que apoyan las concepciones de mundo.

Esta matriz colonial de poder fue construida durante el proceso de colonización para organizar el control político y económico, pero los principios ya estaban funcionando en Europa. Esta matriz colonial regula desde entonces las formas de vida, la sociedad y la economía europeas en relación con la parte "no europea" del mundo. Para el autor, el género y la sexualidad tienen una función indirecta pero muy importante en el control de la economía, la autoridad y la construcción y circulación del conocimiento, encontrándose aquí en fuerte afinidad teórica respecto a lo planteado por las autoras antes mencionadas.

La interculturalidad y el riesgo de los discursos aggiornados

Esta nueva investigación continuará trabajando en el análisis de las propuestas editoriales vigentes, las cuales no deben perderse de vista porque continúan teniendo una fuerte presencia en las instituciones educativas y son un importante elemento para la reflexión. Los libros de texto para la enseñanza de inglés han experimentado algunos cambios en sus diseños a partir de las últimas reformas educativas. Algunas temáticas y voces, hasta entonces ausentes en los libros de texto, empiezan aparentemente a ser incorporadas o tenidas en cuenta. Esto responde sin dudas, a lo que Catherine Walsh (2010), refiere como "un tema de moda", presente en las políticas públicas y en las reformas educativas, que da cuenta de luchas de los movimientos sociales, políticos y de sus demandas de derechos. Aclara, sin embargo, la autora que esto debe ser visto también desde la perspectiva que liga este cambio a los diseños globales del poder. De hecho, a primera mirada se advierten en los libros de texto, algunos

discursos que podrían identificarse como “multiculturales”. Fotos de alguna persona perteneciente a pueblos originarios, una mayor presencia de mujeres, algún relato vinculado a culturas no hegemónicas. Esto es acompañado, en los libros mencionados, por una fuerte impronta del mercado, los medios de comunicación, las propuestas de actividades y temáticas fragmentadas y las participaciones simbólicas y formales; es decir, la cultura social dominante articulando claramente los textos.

Con la Ley de Educación Nacional (26206) y última Reforma Educativa en Argentina, los discursos de diversidad se profundizan desde las propuestas oficiales (Leyes Provinciales de Educación; Ley Intercultural Bilingüe, Ley de Educación Sexual Integral) y se prescribe desde los organismos oficiales una educación inclusiva que contempla las expresiones culturales locales. Sin embargo, las grandes editoriales siguen manteniendo el enfoque multicultural acrítico en donde muchas voces permanecen ausentes y otras son peligrosamente tergiversadas o trivializadas en sus manifestaciones. Al mismo tiempo, tal como ya hemos afirmado, los libros de texto tienen –para las/os profesoras/es de inglés– una fuerte influencia en sus clases y una alta prescriptividad, lo que los ha convertido en el eje vertebrador de la tarea docente. Es muy preocupante, porque son estos textos, una vez seleccionados por las/os docentes, quienes comandan y dirigen la enseñanza en las aulas. Siguiendo la teoría de Antonio Cornejo Polar (2002) las/os docentes deben ayudar a las/os estudiantes, en primer lugar, a reflexionar sobre su propia cultura y sobre culturas no hegemónicas y, en segundo lugar, en el caso de información sobre culturas hegemónicas o del llamado Primer Mundo, a realizar una lectura crítica para que puedan apreciar el contraste con las culturas oprimidas reflejadas en sus pueblos. Es pertinente nombrar también la concepción de Enrique Dussel (2001) acerca de la alteridad, “la otra cara” negada de la modernidad. Mediante la discusión acerca de la concepción del Otro representado por las culturas subalternas, se espera que –a través del diseño de materiales que contemplen estas miradas– las/os estudiantes construyan consciencia de la dominación cultural que las culturas hegemónicas ejercen sobre nuestra cultura.

María Laura Diez (2004) explicita que la Interculturalidad en los discursos educativos se ha vuelto un discurso obligado, pero advierte además, que en América Latina la discusión usualmente se centra en espacios en que la diversidad cultural se presenta desde categorías estáticas y esencialistas de identidad y cultura. Si tenemos en cuenta que los libros de texto para la enseñanza de la lengua inglesa son elaborados por grandes editoriales para un mercado internacional, resulta ideológicamente coherente –leyes de mercado– que estos materiales distribuyan conocimiento acorde a los

sitios de enunciación a los que pertenecen, y no a las culturas e identidades que promueven los discursos educativos oficiales locales. Los libros de texto son creaciones culturales, que legitiman modos de conocer y que seleccionan ciertos saberes y dejan otros fuera, pero además, se convierten en "mercancías", en cuanto regulan la relación entre el mercado y el Estado (Apple, 1995).

Será importante profundizar –en este proyecto de investigación– el análisis crítico de los conceptos de cultura, sexualidades, géneros, la otredad, diversidad cultural y etnicidad de los enfoques "multi" e "inter" culturales y los modelos que dicen generar el "diálogo" entre los actores del sistema educativo, ya que las relaciones que esto implica son siempre conflictivas y las diferencias, social e históricamente construidas dan cuenta de relaciones de poder y desigualdad. Al respecto, Connell (2006) considera que para poder pensar una educación con justicia social se debe pensar a la misma desde el lugar de las/os menos favorecidas/os del sistema y no de manera inversa, como siempre se ha hecho. A su vez, la autora señala que no se debería olvidar que las condiciones de desigualdad e injusticia lejos están de ser naturales o casuales, sino que la igualdad o la desigualdad son socialmente construidas y por consiguiente, modificables. Asimismo, basándose en el concepto de Emmanuel Lèvinas sobre el *Humanismo del otro hombre (*1992) que rompe con el esquema sujeto-objeto de la filosofía occidental y construye un nuevo esquema: yo-otro, Karina Bidaseca (2010) analiza la construcción del concepto del Otro como imagen de la identidad hegemónica. La relación con el Otro se basa en conocimiento y dominación, el decidir qué se acoge del Otro y qué se excluye. La autora comparte el concepto de "alterización" (othering) de Gayatri Spivak (Bidaseca, 2010) definiéndolo como el mecanismo por el cual Occidente construyó a sus "otros" y a sí mismo, generando de este modo un modelo que promueve lo idéntico y la repetición de lo mismo, e interioriza lo que no coincide con dicho modelo, otorgándole distintas formas enunciativas que lo corren al lugar de la otredad, de lo diferente, en una dialéctica que fija la superioridad del colonizador concomitantemente con la inferioridad de los colonizados.

En ese marco, se comparte con Diez (2004) la necesidad de considerar a la educación en un lugar central para la resolución de conflictos relacionados con la diferenciación social y la diversidad cultural. En lo que refiere a esta investigación, es crucial tratar de visualizar y explicitar los procesos de "politización" que los textos para la enseñanza hacen de las/os considerados "diferentes" y, por lo tanto, menos favorecidas/os. Existe un abismo entre la enunciación de los derechos humanos de los "diferentes" y la falta de concreción de los mismos como consecuencia

de múltiples factores, entre los que se encuentra la clásica concepción de, por ejemplo, la discapacidad como fruto de la naturaleza de algunas/os sujetas/os y no como resultado de las representaciones sociales de una sociedad capitalista que justifica la exclusión. El riesgo sería que estos contenidos relacionados con la diversidad estén siendo explotados para legitimar crecientes desigualdades, transformando a la "diferencia" en motor de prácticas políticas hegemónicas que dicen expresar búsquedas de democratización de los espacios de participación social. Esto daría cuenta de la contradicción entre los discursos oficiales de inclusión y lo que se plasma en los materiales escolares para enseñar esta lengua extranjera.

Será importante en esta línea del proyecto, continuar trabajando desde las diferencias conceptuales entre Multiculturalismo e Interculturalidad. Si se parte del concepto de Multiculturalismo, según Aguado Odina (citado por Diez 2004).

> Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos" (…), mientras que, "intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia (Aguado Odina, 1991:83).

Coincidentemente, García Canclini (2004) afirma que cuando se habla de concepciones "multiculturales", se admite la diversidad de culturas, haciendo eje en su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto que refuerzan la segregación; cuando se habla de "interculturalidad" se está remitiendo a la confrontación y entrelazamiento, que ocurre cuando los grupos interactúan en relaciones de negociación y conflicto abordando las interacciones desde la conexión/desconexión, inclusión/exclusión y la comprensión del sentido intrínseco que los actores dan a sus conductas.

Al respecto, Walsh (2010) aporta que el problema del multiculturalismo es que oculta y minimiza tanto la conflictividad como los contextos de poder, de dominación y de colonialidad. Se da lugar así, a la nueva lógica multicultural del capitalismo global, que reconoce la diferencia pero la neutraliza y vacía de significado efectivo, volviéndola funcional al orden neoliberal.

Retomando a Díaz (2005), podemos afirmar que el Multiculturalismo es un concepto noratlántico que, además de describir contextos donde conviven culturas distintas, contiene reclamos de respeto por la

diferencia pero desde lugares de "tolerancia", dando por sentado que las relaciones entre culturas diversas son igualitarias y simétricas, cuando en realidad se niega la conflictividad de las relaciones donde la diversidad es construida. La Interculturalidad, por el contrario, estaría mucho más vinculada a lo propositivo que a lo descriptivo. Multiculturalismo e Interculturalidad son, sin duda, perspectivas político culturales divergentes, que van desde el intento de naturalizar o armonizar relaciones de poder desiguales, a la denuncia sobre el carácter conflictivo de esas relaciones comprendiendo a la cultura como un lugar de lucha que da posibilidad de transformar.

Para Walsh (2010) la Interculturalidad crítica no parte del problema de la diversidad en sí, sino del problema que implica lo estructural-colonial-racial. Tiene en cuenta que existe una matriz colonial de poder que está racializando y jerarquizando y que la Interculturalidad debería ser una herramienta, un proceso que se construya desde la gente para transformar las estructuras, instituciones y relaciones sociales. Esto incluye, para la autora: "la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas" (Walsh, 2010:78).

Compartimos con la autora la apreciación respecto de que la Interculturalidad crítica aún no existe y que es algo por construir; el lugar político de la investigación adquiere entonces, singular relevancia.

Es crucial, en lo que refiere a esta investigación, entender la construcción de proyectos interculturales relacionándolos con una contextualización política, ya que sería imposible pensar la Interculturalidad como una cuestión instrumental sustentada solo por buenas intenciones. De hecho, este es el "disfraz" habitual que presentan los libros de texto cuando muestran miradas multiculturales armoniosas y no conflictivas, donde las personas mostradas como diferentes parecen "elegir" el lugar de sometimiento y vulnerabilidad en el que se encuentran, confundiéndose y entrecruzándose cuestiones de identidad con variables políticas y económicas de opresión.

Debería considerarse que, para construir un proyecto intercultural, los procesos y prácticas debieran estar socio-históricamente situadas, y tener en cuenta además, que las mismas configuran y se configuran en un campo de disputa de intereses frecuentemente opuestos, estando allí presentes de manera inevitable, las formaciones, estructuras y resistencias, relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas. Las imposiciones ideológicas que promueven los libros de texto para enseñar inglés en Latinoamérica dan cuenta de un campo de disputa en la construcción que está determinado por relaciones de poder en términos de colonialidad del saber. Si no se interpela, entonces, que para hacerlo recurran a ejemplos multiculturales que generan la ficción inclusiva de nuestras problemáticas

locales, es poco menos que perverso. Lo que hace unos años era una intencionalidad explícita de propagar cultura dominante, ha sufrido una suerte de "metamorfosis ideológica" o de "pantalla ideológica" (Zizek, 2004) ya que si bien es innegable la instalación de la Interculturalidad en las agendas oficiales de varios países latinoamericanos y en sus lineamientos políticos, esto ha hecho que las empresas editoriales adecuen sus discursos a la situación de manera de no perder sus objetivos fundantes. Se pasó así del puro discurso homogeneizador de la cultura, a hacer un pseudo reconocimiento de la existencia de diversidades que con convivencias pacíficas y armoniosas parecen superar todo posible conflicto.

Es un aporte sustancial en el análisis de los materiales escolares multiculturales el que realiza Jurjo Torres Santomé (2011) cuando advierte que la distorsión, tergiversación o maltrato de los colectivos minoritarios o vulnerados, es tanto o más hegemónico que la ausencia misma de menciones de estas voces[10]. Menciona entonces, algunos de los mecanismos que utilizan las grandes editoriales para "mostrar" a estas/os "otras/os" sin conflictuar relaciones de poder. En este marco, son pertinentes las palabras de Diez (2005) cuando afirma que el Multiculturalismo:

> (…) representa una nueva retórica para alcanzar consenso y conservar la estabilidad social; una tendencia de arriba hacia abajo que favorece la perpetuación del sistema sin producir cambios en las relaciones desiguales que definen la realidad multicultural en Latinoamérica (Diez, 2005:196).

Pensar desde la Interculturalidad Crítica en cambio, implicará:

> (…) una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos, que afirma la necesidad de cambiar, no solo las relaciones sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2010:79).

Creemos que la investigación educativa puede convertirse en uno de los espacios centrales de esta lucha ya que la educación es una institución política, social y cultural que conforma el espacio de construcción y reproducción de valores, identidades y conocimientos hegemónicos

10 Se acompañan en ANEXO ejemplos sacados de los libros de texto en uso, que ilustran estas categorías, para demostrar que, prácticamente, no aparecen niñas/os pertenecientes a culturas diferentes.

pero, dada cuenta de ser un lugar de puja de intereses, puede asimismo, convertirse en un espacio contrahegemónico de transformación. En este sentido, lo que preocupa a este proyecto es continuar trabajando la resignificación y re-escritura permanente de la enseñanza de la lengua hegemónica, de modo que nuestras/os alumnas/os, como ciudadanas/os latinoamericanas/os, puedan apropiarse de ella de manera relevante.

Fuentes Bibliográficas

ACKERMAN, S. (2012). "Pedagogía de las sexualidades" en *Novedades Educativas* Año 24, N° 259, Julio 2012, pp. 5-7.

AGUADO ODINA, M. T. (1996). "Fundamentación y formulación de la educación multicultural". En: *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED (Universidad Nacional de Educación a distancia).

AHMED, S. (2010). "Aguafiestas: El feminismo y la historia de la felicidad". Traducción de "Killing Joy: Feminism and the History of Happiness". *Signs*, 35:3 (2010).

ALONSO, G. y MORGADE, G. (2006). "Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción" en *Cuerpos y sexualidades en la escuela, de la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

ALONSO, G. y DÍAZ, R. (2004). "¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?" En: Díaz, Raúl y Graciela Alonso (Comps.) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

ANDREOTTI, V. (2007). "An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education". University of Canterbury CSS/GJ.

APPLE, M. (2011). Teoría y práctica en educación crítica. Las tareas del intelectual y militante contrahegemónico. Desgrabación del Seminario dictado en la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Abril 2011.

APPLE, M. (2014). "Creando educación democrática en tiempos neoliberales y conservadores" en Revista *Praxis Educativa N° 17* UNLPam pp. 39-47. ISSN 03228-9702

BELFIORI, D. (2015). *Código Rosa. Relatos sobre abortos*. Buenos Aires: Ediciones La Parte Maldita.

BENADIVA, L. y STUTMAN, N. "La historia oral, un recurso para abordar la sexualidad en el aula" en *Novedades Educativas* Año 24, N° 259, Julio 2012, pp. 13-17.

BERKINS, L., y KOROL, C. (2007). *Diálogo: Prostitución/trabajo sexual: las protagonistas hablan*. Buenos Aires: Feminaria Editora.

BERSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

BHABHA, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

BIDASECA, K. y VAZQUEZ LABA, V. (Comps.) (2011). *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

BIDASECA, K. y VAZQUEZ LABA, V. (2010). *No hay otro del otro. La construcción de la alteridad y la representación del otro. Entre el eurocentrismo y los estudios poscoloniales* en *Perturbando el texto colonial: los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial SB.

BUTLER, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, España: Paidós.

BUTLER, J. (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, J. (2012). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós Entornos 6.

BUTLER, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

BUTLER, J. (2013). *El género en disputa*. Barcelona, España: Paidós.

CARR, S. Y KEMMIS, S. (1992). *Teoría crítica de la educación*. Madrid: Morata.

CARR, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Laertes.

CIRIZA, A. et Al. (1992). *El discurso pedagógico*. Colección RNTC. San José Costa Rica.

CHUKWUDI EZE, E.; PAGET, H. y CASTRO-GOMEZ, S. (2008). *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.

CORNEJO POLAR, ANTONIO (2002), *Antonio Cornejo Polar y los estudios latinoamericanos*. Friedhelm Schmidt-Welle.

DAVIS, T. (1992). "Identidad femenina y representación política: algunas consideraciones teóricas" en *La voluntad de ser mujeres en los noventa*. Compilación de ML.Tarrés. México: El Colegio de México.

DA SILVA, T. (1997). Descolonizar el currículum en crítica educativa. Año II Nº 2. Buenos Aires.

DE LAURETIS, T. (2002 [1996]). *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismos*. Madrid: Horas y horas.

DE OTO, A. (2013). "Lugares fanonianos de la política: de la lengua al cuerpo y del cuerpo a la cultura nacional" en OLIVA, E (comp.) *Frantz Fanon desde América Latina*. Buenos Aires: Corregidor.

DIEZ, M. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad" En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19. Buenos Aires: FFyL – UBA.

DUSSEL, E. (2012). *Para una política de la liberación*. Buenos Aires: Editorial Las cuarenta/Gorla.

DUSSEL, E. (2001). "Eurocentrismo y modernidad" en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: El Signo.

FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. London and New York: Longman.

FOUCAULT. M. (2013). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

FEMENIAS, M.L. (2012). *Sobre sujeto y género: re-lecturas feministas. Desde Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Pro-historia ediciones.

FONSECA HERNANDEZ, C. y QUINTERO SOTO, M. (2009). "La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas" en *Revista Sociológica*, año 24, número 69, enero-abril de 2009, pp. 43-60.

FRASSER, N. (1997). *Justicia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Santa Fé de Bogotá: Siglo del Hombre.

FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GARCIA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. (2014) "La pedagogía crítica en tiempos oscuros" en Revista *Praxis Educativa N° 17* UNLPam pp. 13-26. ISSN 03228-9702.

GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/Mec.

GIROUX, H. (1995). "El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa" en A. de Alba *Posmodernidad y educación*. México: CESU -UNAM.

GIROUX, H. (1995). "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo" en A. de Alba *Posmodernidad y educación*. México: CESU -UNAM.

GIROUX, H. Y OTROS (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

GRAMSCI, A. 2005. *Cartas desde la Cárcel*. Buenos Aires: Nueva Visión.

GROSFOGUEL, R. y J. ROMERO. (2009). *Pensar Decolonial*. Fondo Editorial La Urbana.

GROSFOGUEL, R. y J. ROMERO. (2006). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores.

GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

GURDIAN FERNANDEZ, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: Ider.

HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. (1993). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.

KING, D. (1988). "Multiple Jeopardy, Multiple Consciousness" en *Signs* 14. Nº 1, 1988.

KOSOVSKY SEDWICK, E. (1998). *Epistemología del armario*. Eds. de la tempestad.

LANDER, E. (2000). *La Colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Clacso.

LOPES LOURO, Guacira (2004): "Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoría queer como políticas de conhecimento". In DENÍLSON LOPES e outros (orgs.) en *Imagem e diversidade sexual*. Estudos de Homocultura. Brasília: Nojosa.

MAFFIA, D. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y Transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.

MAGENDZO, A. (2008) Pensamiento e ideas – fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Cátedra UNESCO EDH/UAHC. Santiago, Chile: Fundación IDEAS.

MARISTANY, J. (2011). *Aquí no podemos hacerlo (1960-1976)*.Buenos Aires: Biblos.

MARISTANY, J. (2008). ¿Una teoría queer latinoamericana? Postestructuralismo y políticas de la identidad en Lemebel. En *Lectures du genre* nº 4: Lecturas *queer desde el Cono Sur 19.*

MC LAREN, P. (2014) "La educación como una cuestión de clase" entrevista en Revista *Praxis Educativa N° 17* UNLPam pp. -79-90. ISSN 03228-9702

MC LAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.

MIGNOLO, W. (2008). *Género y descolonialidad.* Buenos Aires: Ediciones del Signo.

MIGNOLO, W. (2010) *Desobediencia epistémica. Réplica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.* Buenos Aires: Ediciones del Signo.

MIGNOLO, W. (2003). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo.* Buenos Aires: Ediciones del Signo.

MIGNOLO, W.; A. DE OTO, S. WYNTER y L. GORDON (2009). *La teoría política en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

MIGNOLO, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo.* Buenos Aires, Ediciones del Signo.

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. SECRETARÍA DE DERECHOS HUMANOS (2012) Derechos Humanos y Universidades. Ideas para debatir. Secretaría de Derechos Humanos: Buenos Aires.

MOLLOY, S. (2004). "La flexión del género en el texto cultural latinoamericano" en *Revista de Crítica Cultural*, núm. 21, 2004, pp. 54-56.

MORGADE, G. (2011). *Toda educación es sexual.* Buenos Aires: La Crujia.

MORGADE, G. (2009). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.

MORGADE, G. (2006). "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

NASH, M. 1995 "Género y ciudadanía" Santos Juliá (ed.) Política en la Segunda República. Ayer. Nº 20.

OLIVA, E; L. STECHER y C. ZAPATA (2013). *Frantz Fanon desde América Latina. Lecturas contemporáneas de un pensador del siglo XX.* Buenos Aires: Ediciones Corregidor.

OLIVA, M. (2012) "¿Derecho u obligación?" en *Novedades Educativas* Año 24, N° 259, Julio 2012, pp. 18-20

OYOLA, C. (2005). "Bidimensión del poder e ideología en la perspectiva teórica de la pedagogía crítica." en *Praxis Educativa.* Año VIII N° 8. .

PECHENY, M. (2008) *Todo sexo es político Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

PENHOS, M. (2011) "La educación en derechos humanos desde una aproximación lúdica: el modelo de Naciones Unidas." Revista Latinoamericana de Derechos Humanos. Universidad Nacional de Costa Rica, EUNA, Costa Rica, vol. 22 (127-152).

PEREZ GÓMEZ, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PORZECANSKI, T. (2008). *El cuerpo y sus espejos: Estudios antropológico-culturales*. Montevideo, Uruguay: Editorial Planeta.

RABINOVICH, J. (2012) "La educación sexual en diálogo" en *Novedades Educativas* Año 24, N° 259, Julio 2012, pp. 8-12.

RAMOS, G. (2012) "La intimidad, la privacidad y lo público en el ciberespacio" en *Novedades Educativas* Año 24, N° 259, Julio 2012, pp. 20-26.

REYNOSO, M. y R. ZURBRIGGEN (2011). *Colectiva Feminista La Revuelta, una biogenealogía"*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

RICH, A. (1980) "La heterosexualidad obligatoria" en *DUODA Revista d' Estudis Feministes* N° 10.

PEREZ GÓMEZ, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

SCHIWY, N. y MALDONADO TORRES (2006). *(Des)colonialidad del ser y del saber en Bolivia*. Buenos Aires: Ediciones del Signo

SEGATO, R. (2011). "Género y descolonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial" en BIDASECA, K. y V. VAZQUEZ LABA (Comps.) (2011). *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

SIDERAC, S. (2013). *Educación y género en América Latina. Desafío político ineludible*. Santa Rosa: Editorial Amerindia.

SOUZA MINAYO, M.C. (1997). El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud. Buenos Aires: Lugar Editorial.

SPIVAK, G. (2013) *En otras palabras, en otros mundos. Ensayos sobre política cultural*. Buenos Aires: Paidos.

SPIVAK, G. (1988). "Can the subaltern speak?" in P. Williams and L. Chrisman, eds. *Colonial Discourse and Post Colonial Theory: A reader*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 66-111.

SPIVAK, G. (2010). *Crítica de la razón poscolonial: hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid: Akal.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

SZURMUK, M. y R. MCKEE IRWIN. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI.

THERBORN, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.

TORRES SANTOMÉ, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (1993). "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" En *Cuadernos de Pedagogía* Nº 217. Septiembre 1993.

TORRES SANTOMÉ, J. (1997). "El mundo visto desde las instituciones escolares" en E*ducación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú ¿Cómo lo ves?* Madrid, ACSUR- Las Segovias, pp. 77-90.

TORRES SANTOMÉ, J. (2001). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico- epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

VITERI, M. y SERRANO, J. (2011) "¿Cómo se piensa lo "queer" en América Latina?" en *Revista Iconos de Ciencias Sociales* N° 39. ISSN 1390-1249.

WAINERMAN, C. y DI VIRGILIO, M. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

WALSH, C. (2010) "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir,re-existir y re-vivir" en: Melgarejo, P. (Comp.) *Educación Interculturalen América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACyT.

WITTIG, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Eagles: Madrid.

YOUNG, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

ZIZEK, S. (2004). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en JAMESON, F. y ZIZEK, S. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo*. Paidós: Buenos Aires.

ZIZEK, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.

ZURBRIGGEN, R. (2013). "Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente" en SIDERAC, S. *Educación y género en América Latina. Desafío político ineludible*. Santa Rosa: Editorial Amerindia.

5.3 El Campo de la Práctica: una arquitectura innovadora que recupera el valor formativo de la práctica en los profesorados universitarios

Introducción

En el año 2010 se implementa el primer año de los planes aprobados en 2009. En ese momento se pone en acto el Campo de las Prácticas, campo que goza de acuerdo discursivo y de fuertes distancias en sus sentidos implícitos. Son acuerdos discursivos porque el campo de la práctica es aceptado como modalidad de desactivar un conflicto que late desde el mandato fundacional respecto al estatus de teoría y práctica, que sobrevive y genera resistencias.

En el mismo momento en la escuela el contexto de sufrimiento institucional es cada vez mayor, la enseñanza ha dejado de ser relevante y cuesta impactar en los saberes de los alumnos, por lo que el aprendizaje no resulta significativo y se identifica desde la investigación como no aprendizajes. Se ha perdido el sujeto (Pérez Gómez, 1991) como centro de la escolarización así como el sentido político de la enseñanza. Pareciera que –tal como señala Freire (2004)- la ideología neoliberal regula nuestra acción y, de la escuela como espacio de posibilidad se pasa a la indiferencia, la dificultad y el 'no puedo'. Una formación docente que no cuestione esa ideología hegemónica, protegida en una racionalidad

técnica, deja al profesorado sin herramientas para intervenir en el mundo de la escuela, en las acciones que pueden modificar la cultura vital, social y académica de los sujetos que interactúan en formas de vida cada vez más democráticas (Da Silva, 2003; Gadotti, 2007).

¿Cómo pensar una formación docente crítica?

La educación para la democracia es la concepción de formación docente que sostenemos dado que ofrece la mejor posibilidad de comprender los procesos educativos en los que estamos involucrados en estos tiempos y favorecer modos de intervención en el mundo. En este sentido es importante analizar cómo pensar una formación de profesoras/es que habilite a potenciar la idea de la educación como acto político en la construcción de subjetividades y en la valoración de la escuela como espacio de poder y de práctica informada. Para ello es necesario el ejercicio reflexivo de volver la mirada sobre los espacios de formación, sobre el sentido y saberes que exige esa formación.

Trabajamos con la hipótesis provisional de la formación crítica que encuentra en el valor formativo de la práctica un significado inédito si puede entender a la formación en contexto, con permanente reflexión, sentido de la otredad y finalidad política en la formación de ciudadnos/as.

De allí que la práctica reflexiva como centro de un plan de estudio, -entendido este como un proyecto institucional-, es una **herramienta política e innovadora** en los profesorados universitarios

a) **La práctica reflexiva como herramienta política** es analizada desde el hoy y desde el mandato fundacional de los pedagogos libertarios

Desde una mirada crítica como pretendemos, advertimos que esa formación ordenada a consolidar una educación democrática es el sentido contemporáneo y el mandato fundacional de los pedagogos emancipadores y libertarios latinoamericanos Simón Rodríguez, José Martí, Paulo Freire. En su palabra está la vigencia de un proyecto político inconcluso y que deberá buscar en sus propias raíces y sufrimientos nuevos significados

Pocos proyectos educativos han resaltado tan claro la profunda vinculación de la educación con lo social como el de Simón Rodriguez (1828). Parafraseamos su obra para compartir el modo en que se plantea la enseñanza como eje de un sistema sociopolítico. El mismo se inclina por conquistar la república, sostenida en una instrucción que forme a ciudadanos capaces de ejercer derecho, formados en una escuela social. Este proyecto educativo, inconcluso aún, abreva en la tesis fundamental de la originalidad de América ¿a dónde iremos a buscar modelos? *La*

América es original, original sus instituciones y sus gobiernos. O inventamos o erramos. A la revolución política debe seguirle la revolución económica junto con la educación popular. y quién ha de ser el sujeto de la revolución? un sujeto nuevo que es aquel que por callado y marginado durante siglos, nunca pudo ser sujeto. La revolución se hará con criollos, indios, pardos, morenos, pobres. Para la idea nueva, se deben buscar medios nuevos. La idea nueva es el bien de todos, la cosa pública, la república

Estos nuevos sujetos son sujetos de saber porque la cultura no debe ser propiedad de las élites sino propiedad pública, deben ser los dueños del país, los que mantienen al país con su trabajo, quienes se lo hagan propio para conquistar igualdad de oportunidades. La instrucción será pública si es general, y allí será social. Y redobla sus argumentos los hombres han de saber y han de ser libres y para ellos debemos enseñar que es hacer comprender y no trabajar la memoria. *Al que no sabe, cualquiera lo engaña. Al que no tiene, cualquiera lo compra* (Rodriguez, 1828: 24)

Y allí los maestros. “el título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es al que enseña a aprender; no al que manda aprender o indica lo que se ha de aprender, ni al que aconseja que se aprenda. El maestro que sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñado virtualmente todo lo que se aprende después, porque enseñó a aprender” (Rodriguez, 1828: 7).

Y hacia allí ordenado el sentido político de la educación “el maestro de niños debe ser sabio, ilustrado, filósofo y comunicativo, porque su oficio es formar hombres para la sociedad” (Rodriguez, 1824: 17). Esta sociedad entiende la importancia de interrumpir el silencio, la marginación. A inicios de 1820 escribía “enseñen los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el por qué de lo que se les mande hacer; se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad ni a la costumbre …” (Rodriguez, 1828: 27) y la confianza en una escuela que no forme papagallos sino ciudadanos “dar gritos i hacer ringorrangos, no es aprender a leer ni a escribir. mandar recitar, de memoria, lo que no se entiende, es hacer papagallos, para que ... por la vida! ... sean charlatanes” (Rodriguez, 1828: 25). Se concibe a la educación como un acto político, activado por docentes en contacto con los pobres, en la escuela y educando desde la acción para no formar charlatanes...

José Martí (1975) acompaña unos años después esta búsqueda de autonomía y libertad. Anticipa que preparar al hombre para la vida es la finalidad de la educación. Ofrece un principio que compartimos hasta hoy en nuestras aulas universitarias y es evitar el divorcio entre la educación que se ofrece en cada época y esa época. Diríamos entre la

finalidad y el sentido, entre la formación y el contexto de formación. Porque si no se conoce al contexto y a los sujetos se reducen los modos de intervención en el mundo. En palabras de Freire (1997), es necesario intervenir, la acción no es neutra, implica tomar partido. En este sentido enseñar implica favorecer un acto de conocimiento como así también un acto político porque conocer ayuda a comprender y comprender permite intervenir para cambiar. Por eso para nosotros es muy importante no solo aprender aquello que vamos a enseñar sino pensar en el para qué de esa enseñanza. Recordar permanentemente a favor de quién trabajamos es eje en nuestro ejercicio profesional. ¿Qué sociedad queremos?, ¿qué nos gustaría cambiar?, ¿cómo lo podríamos cambiar?, ¿qué aspectos son los que nos parecen más injustos, dolorosos, cuando miramos la realidad en la que estamos inmersos?

Hoy nos ayudamos con la teoría política que nos abre un espacio a la mirada descolonial que nos desafía a pensar una nueva epistemología del sur (Boaventura de Sousa Santos, 2009) para una política de la liberación (Dussel, 2012). En palabras de Mignolo, "es una opción a varios niveles (epistémica, política, subjetiva, económica) a todos los niveles de la matriz colonial de poder que es necesario descolonizar" (Mignolo, 2010:7).

b) ¿La práctica reflexiva como herramienta innovadora?

La práctica reflexiva como herramienta innovadora en los planes de estudio universitarios aparece por primera vez dado que en la historia curricular de los planes de estudio de nuestra facultad no hay antecedentes del este campo ni del valor de la práctica desde el inicio de la formación académica.

La Facultad de Ciencias Humanas se crea en 1971, se inicia con las carreras que asume del Instituto Provincial del Profesorado que funcionaba desde 1962. En un recorrido histórico-curricular a partir del análisis de los distintos planes de estudios del Profesorado se puede ver que el primer plan aprobado ofrece el título de Profesorado en Literatura y Castellano, Historia y Geografía y de las 26 asignaturas que lo constituyen, 3 son de la formación pedagógica: Psicología del Adolescente (3 horas semanales); Pedagogía y Didáctica general (3 hs) y Metodología Especial y Práctica de la enseñanza (4 hs.). Solo esta última pone en contacto al alumnado con la escuela[11]. En el primer Reglamento Orgánico (capítulo 12) se señala que "La práctica de la enseñanza se cumplirá durante los dos últimos años de la carrera bajo la dirección del Profesor de Práctica de la Enseñanza. Los alumnos observarán clases dictadas por

11 A los fines del análisis de los planes adecuamos las categorías empleadas por Liston y Zeichner (1993) y agrupamos las asignaturas en las de Formación General, Formación Teórica Pedagógica y Formación Práctica Pedagógica (siendo estas últimas las que han puesto en contacto con la escuela).

los profesores, y ensayaran 8 clases en ese primer curso. En el segundo curso se hará cargo de una materia de un curso, durante el penúltimo término lectivo cumpliendo todas las tareas inherentes al profesor. Finalmente, dictará una clase frente a un Tribunal integrado por un profesor de Metodología, un profesor del Departamento y otros designado por el Rector del Establecimiento Secundario....”[12]

En ese mismo año y por resolución Resolución Nº 324/62 se introduce como modificación que “las prácticas se cumplirán en el último año de la carrera. Se suprime el nombramiento de un profesor de práctica cada 20 alumnos”

En los primeros siete años de funcionamiento del instituto y de los profesorados la formación tiene una clara definición disciplinar, insuficiente en la mirada de los profesores de Historia, Geografía y Lenguas que reclamas mayor carga horaria para cada una.[13] . Parte de esta expectativa se materializa en el Decreto 70-67[14] en el que se aprueban los nuevos planes de estudios, aplicados en el año 1967. Del total de 24 asignaturas, 2 corresponden a la Formación Teórica Pedagógica, Psicología del Adolescente; Pedagogía y Didáctica; y 2 a la Formación Práctica Pedagógica: Metodología Especial y Práctica de la enseñanza y - Metodología Especial. Si bien se duplican las asignaturas que acercan al alumnado a la escuela, ambas se ubican en el último año de la carrera, por lo que sobrevive esta concepción de la práctica al final de la carrera como transferencia de lo aprendido en años anteriores al contexto escolar. Con la creación de la Facultad de Ciencias Humanas dentro del ámbito de la Universidad[15] en 1971 se autoriza a la universidad otorgar el Título de Profesor de Nivel Medio en Historia y Geografía, en Ciencias Económicas; Literatura y Castellano; Inglés; Matemática y Física; Filosofía y Pedagogía; Matemática y Química. De una Formación General con 26 asignaturas, 3 de la Formación Teórica Pedagógica, Psicología Evolutiva y del Adolescente; Pedagogía General y Didáctica General. Una de la Formación Práctica Pedagógica que es Metodología Especial y práctica de la enseñanza en el cuarto y último año de la carrera.

12 La Pampa, Boletín Oficial, Año X, N° 372, del 2-2-62, página 66.

13 El reclamo se materializa en el Libro de Actas del Consejo que desde el año 1962 reclaman separar la titulación y formar Profesores de Matemática, Lengua, Historia y Geografía.

14 Boletín Oficial de la Provincia de La Pampa, Nº 642, año XV.

15 El Decreto 412 del 9 de febrero de 1971 del Poder Ejecutivo Nacional autoriza a la Universidad a funcionar bajo el régimen de la ley 17.778 por decreto 8504/69 se fundamenta en atendibles razones de política educativa y responde a necesidades regionales y sectoriales del desarrollo nacional. Y La Universidad Provincial, es creada el 4 de septiembre de 1958 y lo será hasta abril de 1973 que se produce la normalización. Por Decreto 1589/70 del Gobierno de la Provincia de La Pampa, prevé que el Instituto del Profesorado pase a depender de la Facultad de Ciencias Humanas.

A partir del año 1975 y a partir de las actuaciones iniciadas por la Facultad de Ciencias Humanas se aprueban los Planes de Estudios del Profesorado en Geografía, Literatura y Castellano, Inglés e Historia. El plan se organiza en 24 asignaturas con una Formación Teórica Pedagógica de 4 asignaturas, Introducción a la Psicología (que abandonó la mirada evolutiva del planes anteriores), Pedagogía General, Didáctica General, Historia de la Educación. La Formación Práctica Pedagógica sigue con formada por una asignatura del último año, Metodología especial y práctica de la enseñanza.

En 1976 se modifica también el ciclo de Formación Docente, que ahora lo integran las asignaturas Psicología; Problemática pedagógica; Didáctica; Organización, Administración y Legislación escolar; Seminario I; Seminario II; Residencia Docente. (Resolución 366 /1976). El aumento del número de asignaturas no garantiza la vinculación con el contexto de ejercicio profesional que sigue estando en el último año.

En 1984 se aprueban los nuevos planes con una extensión de cinco años. El retorno al gobierno democrático generó cambios en las asignaturas, en los cargos docentes, en el acceso por concurso lo que se tradujo en modificaciones ideológicas y epistemológicas. La fundacional discusión acerca de formar profesores o licenciados, (dado que los docentes eran formados en los institutos de formación docente y estaban centrados en lo pedagógico y los licenciados formados en la universidad y centrados en el saber) seguía inclinando la formación hacia la consolidación del saber disciplinar mudando de 24 a 33 las asignaturas disciplinares; se mantiene las mismas cuatro pedagógicas teóricas y Metodología Especial para la enseñanza de la Geografía y Práctica de la enseñanza y Residencia docente en quinto año

Los planes aprobados en la década de los 90 (Plan 94, Plan 98[16] y Plan 99[17]/Plan 2003) se llevan adelante en el contexto de las políticas neoliberales y de la aprobación de la Ley de Educación Ley Nº 24.521. El plan se organiza en 4 años (también por recomendación de los organismos internacionales). De las 33 asignaturas que constituyen la formación general, 6 integran la formación Pedagógica Teórica y 4 la Formación Pedagógica Práctica: Problemática Filosófica, Psicología, Problemática Pedagógica, Didáctica, Elementos de Investigación Social y Educativa, Política y Legislación Escolar constituyen la formación Pedagógica teórica. Práctica Educativa I, Currículum, Práctica Educativa II (Didáctica

16 Por Resolución 017/98 del Consejo Superior de la UNLPam se aprueba el Plan, el 18 de febrero de 1998.

17 Al año de implementarse el Plan 98, y por Resolución 030/1999 se llevan adelante modificaciones Práctica Educativa I: Investigación educativa pasa a 3º año y Política y Legislación escolar segundo.

Especial) y Práctica Educativa III (Residencia Docente). Ya son 4 las asignaturas que generan alguna vinculación con la escuela en tercer año.

El Plan 2009 es el que está en vigencia con esta nueva matriz curricular y es la que se analiza en este proyecto.

c) La práctica reflexiva como centro de un proyecto político

El Campo[18] de la Práctica supone un cambio sustantivo respecto a la manera de entender la formación, pero también de entender el currículum que da forma al proyecto político, y a la enseñanza que se genera en este nuevo trayecto de formación. Dicho en otras palabras, la formación de las/os estudiantes del profesorado parece requerir la modificación de un currículum cuya finalidad es el estudio de las diferentes disciplinas, para pensar un currículum que oferte posibilidades de activar las capacidades de actuación docente en situaciones reales, complejas, inciertas y problemáticas que requieran saber disciplinar y pedagógico articulados (Pérez Gómez, 2010). Este es "el núcleo dramático": el conflicto entre dos visiones en pugna. La preocupación central de esta política es el fortalecimiento de la enseñanza.

El *aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas* es lo que más se necesita aprender y, aparentemente, las instituciones formadoras parecen ser menos capaces de enseñar. Subyace una epistemología de la práctica que durante mucho tiempo estuvo ajena al examen crítico (Schon, 1992). La misma consiste en un modelo de conocimiento profesional unido a lo cotidiano o a las exacerbadas teorías, pero no necesariamente se configura como producto de la investigación educativa. La currícula de la formación contemporánea establece el predominio en tiempo y status de la teoría sobre la práctica. Esta nueva currícula se postula capaz de discutir esa concepción lineal, positivista y por ello implica una mirada política y epistemológica muy potente que requiere cambios muy profundos de los modos de formación. (Levin, 2996; Bain, 2006; Pérez Gómez, 2010)

Sentido político de la formación de profesores en la universidad pública

Al pensar *hacia dónde orienta la formación y la actuación docente* algunos autores como Freire (1993, 1997,2008, 2012); Giroux (1990,

18 Si bien el Plan de estudio prescribe con este nombre al nuevo espacio transversal en la formación, desde la investigación usamos *campo* en el sentido que le otorga Bourdieu, como el lugar en que los agentes y las instituciones luchan permanentemente por apropiarse de productos específicos que se encuentran en disputa, de acuerdo a las reglas propias constitutivas del campo y con distintos niveles de fuerza y distintas posibilidades de éxito. (Bourdieu, 1991)

1992, 2013), Mc Laren (2013), Davini (2010), Litwin (2001, 2008), nos invitan a pensar una formación de profesores en la que seamos capaces de intervenir, ayudados con herramientas analíticas. Para poder intervenir en el mundo a favor de esta ciudadanía debemos poder recuperar el sentido crítico de la formación docente a partir de la reflexión acerca de la práctica educativa y evitar el distanciamiento entre teoría y práctica. En este sentido, pese a sostenidos intentos los profesores siguen pensando a la teoría como un discurso alejado de sus problemas de aula y a la práctica como un lugar complejo, arriesgado y a espaldas de la teoría ofrecida en la formación.

En esa búsqueda del sentido de la profesión, Merieu (2001, 2005) nos propone preguntarnos por qué enseñar hoy. La respuesta a este interrogante nos lleva al núcleo de la formación: el profesor se dedica a enseñar. Esta acción implica pasión en la consolidación del acto pedagógico, pues el docente halla placer en enseñar y el alumno en aprender. La enseñanza implica la opción por el otro y la opción por el saber. Sin embargo, la universidad parece concentrarse exclusivamente en el saber. Enseñar es ofrecerle al alumno la posibilidad de enfrentarse con el saber y proporcionarle las ayudas que le permitan construirlo. Esto no significa contraponer dos posturas antagónicas: una profesión "centrada en el alumno", que tiene por objetivo ayudarlo a comprender y a superar los obstáculos con los que se encuentra; y una profesión "centrada en el saber", cuya finalidad es transmitir los conocimientos a individuos a quienes se anima a realizar una labor personal con esfuerzo diario y a comprometerse con ella de forma autónoma. En la verdadera enseñanza, en todos los niveles, se encuentra el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y la tranquilidad que aporta el apoyo. Siempre se enseña algo a alguien y es fundamental que ese alguien sea acompañado y respaldado en su proceso.

Ken Bain (2006) analiza en su investigación el gran éxito logrado por los profesores a la hora de ayudar a sus estudiantes. Se pregunta, entonces, qué hace particular la tarea de un profesor y construye su respuesta a partir de las evidencias ofrecidas por los estudiantes y por las reflexiones del estudio. Reconoce que los mejores educadores, alejándose del interés clásico por lo que el profesor hace, pensaban en la docencia en referencia a los estudiantes. "Enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan" (Bain, 2006: 62). Estos profesores conocen muy bien su materia; están actualizados en su campo; razonan de modo valioso y original; leen sobre otros campos del saber; atienden cuestiones generales de su disciplina (controversias/ discusiones epistemológicas); conocen a fondo los principios

fundamentales y conceptos organizativos; saben simplificar y clarificar conceptos complejos; llegan a la esencia de los asuntos con revelaciones motivadoras; tienen capacidad metacognitiva. De este modo se recuperan los argumentos de Merieu, dado que estos profesores ayudan a aprender a la mayoría y comprenden cómo ayudar a otros a aprender la disciplina, mantienen el interés, influyen en la forma de pensar, sentir y actuar e impactan en el deseo de continuar aprendiendo.

Apple (2010) luego de veinte años de estudios acerca del sentido de la formación pone el eje de la fundamentación en pensar una formación centrada en el saber y en el alumno que aprende y se apropia de ese saber en prácticas educativas, situadas, contextuadas, historizadas en sentidos y relaciones de poder. Solo de esta manera podremos discutir esas reformas prescritas, "externas", que nos han propuesto, que involucran un fuerte compromiso con las evaluaciones y los estrictos regímenes de responsabilidad, en dupla con un currículum estandarizado y una pedagogía sincronizada (Apple, 2010). De más está señalar que no se perciben evidencias relacionadas con este argumento; antes bien las pruebas muestran que esta perspectiva no está funcionando (Apple 2006; Valenzuela, 2005). Una de las razones, -en palabras de Apple-, una de las dificultades mayores es que los pedagogos críticos no han estado lo suficientemente conectados a las realidades mismas de las aulas y de las escuelas. Solo cuando se vincula mucho más la educación a problemáticas concretas de las políticas y prácticas educacionales y a las vidas cotidianas de los educadores, los estudiantes, los movimientos sociales y los integrantes de la comunidad, una educación crítica y democrática puede tener éxito. "Por lo tanto, existe una necesidad poderosa de conectar las teorías y los enfoques educacionales críticos con los modos reales en los que pueden y están presentes en aulas y otros sitios educativos reales"[19]. (Apple, 2013: 30)

Desde la producción investigativa en nuestro país dedicado a estudiar la práctica en la formación docente hemos seguido la producción de equipos docentes de universidades nacionales coordinados por: Susana Barco (Universidad Nacional de Comahue)[20]; Gloria Edelstein [21](Universidad

19 Apple (2010) se reconoce entre los autores que dieron origen a los enfoques críticos del estudio de la educación en Estados Unidos, y cuestiona que estos enfoques se han vuelto simplemente una especialización académica en las universidades, más que una forma de trabajar activamente para vincularse con los problemas que rodean a lo que realmente debería estar sucediendo en las aulas y con los movimientos y prácticas educacionales críticas en las comunidades locales. (Apple 2006; Apple, 2010; De Alba)

20 Barco, S. (2009). *La formación docente: historia y nuevas miradas*. General Pico: Edulpam.

21 Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

de Córdoba); Ovide Menin[22] (Universidad de Rosario); Marta Souto[23] (Universidad de Buenos Aires); Violeta Guyot[24] (Universidad Nacional de San Luis); Raul Menguini[25] (Universidad Nacional del Sur); Liliana Sanjurjo[26] (Universidad de Rosario); Maria Elsa Chapato y Analía Errobidart [27] (Universidad Nacional del Centro); Maria Cristina Davini[28] (UBA); Luis Porta [29] (UNDMDP); Martha Ardiles[30] (Universidad de Cordoba); Dra. Edith Litwin y Elisa Lucarelli de la UBA, José Yuni[31] (Universidad de Catamarca).

Desde las pedagogías críticas (Giroux, 2013; McLaren, 2013; Freire 2011) se postula la urgencia a la defensa de la educación pública y superior como esferas públicas democráticas, para poder ofrecer modos de comprensión e intervención con relación al sufrimiento y la exclusión (Giroux, 2013). El enfoque crítico no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías, sino que enfatiza la importancia de comprender lo que realmente ocurre en las aulas y en otros contextos educativos. En este sentido se plantea interrogantes tales como cuál es la relación existente entre el aprendizaje y el cambio social, qué tipo de conocimiento tiene más valor, qué significa saber algo, y qué prácticas se legitiman en la acción. De este modo postulan la reflexión crítica en contextos de actuación.

> La actuación no garantiza la comprensión (…) no significa que, gracias a ella, sea capaz de ir hacia el otro y entenderle (…) pero permite acceder a lo que me vincula a él, a esos objetos en los que podemos reconocernos ambos, y así me proporciona los medios sin los cuales no hay ningún verdadero ejercicio de comprensión, sin los cuales no hay nada más que desesperación y delirio" (Merieu, 1998:112)

---

22 Ovide Menin (2008). *Experiencias alternativas a la formación docente*.

23 Souto,M. (2011). *La residencia: un espacio múltiple de formación* en Menguini, R. Prácticas y residencias en la Formación de Docentes.

24 Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. un abordaje epistemológico*. Educación-Investigación-Subjetividad. Buenos Aires: Lugar Editorial.

25 Menghini, R. y Negrin, M. (Compiladores). (2011) Prácticas y residencias en la Formación de Docentes. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones. "Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza".

26 Sanjurjo, L. (2009). Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.

27 Chapato, M. E. y Errobidart, A. (2008). *Investigaciones e formación inicial y prácticas docentes*. Buenos Aires: Miño y Davila.

28 Davini, M.C. (2010). *Las pedagogías de la formación docente y el acompañamiento a docentes noveles*. Buenos Aires.

29 Porta, L. (2010). *Docencia Universitaria. Propuestas para trabajar en el aula universitaria*. UNDMDP.

30 Ardiles, M. (2009). "Los profesores que forman docentes. Trayectos de desarrollo profesional".

31 Yuni, A. (2012). *Formación Docente: complejidades y ausencias.*

Formación docente y práctica educativa

A partir de estos postulados políticos en relación con el sentido de la formación de profesores, se necesita ***definir la práctica, la práctica educativa***

Desde la interpretación de Grundy (1991) la teoría de los 'intereses constitutivos del conocimiento' de Jurgen Habermas (1989) proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de construir el conocimiento, entendiendo que el saber no existe afuera de las personas sino que es construido por ellas y que implica conocimiento y acción. Bernstein (1979: 192) explica: "estos intereses u orientaciones son constitutivos del conocimiento porque configuran y determinan lo que se consideran objetos y tipos de conocimiento". Habermas (1989) señala tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y críticos. En la racionalidad técnica la teoría es anterior y determina a la práctica; en la racionalidad práctica prevalece la acción orientada al bien común del grupo y en la crítica, la reflexión dialéctica organiza una praxis transformadora.

Carr (1996) invita a reconstruir la historia del concepto de práctica porque pone de manifiesto la potencialidad de significados estables y diferentes en distintos momentos: perspectiva de la oposición: la práctica depende de la teoría y la práctica independiente de la teoría. Estas tres características de la práctica son necesarias y no excluyentes para entender y construir la práctica educativa, la praxis[32], que sostiene modos de conocer y de actuar en contextos democráticos. Esta relación de pensar y actuar se construye "sometiendo las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes y vigentes a la crítica racional, la teoría transforma la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderla" (Carr, 1996:58).

Abordar la complejidad de esta práctica no puede explicarse exclusivamente por fundamentos racionales como si cada una de las decisiones fuese un acto elaborado, apoyado en criterios estables, es decir, en esquemas teóricos que se caracterizan por un pensamiento racional sistemático y consiente .

Más bien podríamos decir que – siguiendo a Pierre Bourdieu-

32 El concepto de práctica debe mucho a la filosofía de Aristóteles, en la que se enraíza *teckné, poiesis, phronesis y praxis*. Será la praxis la que se convierte en acción reflexiva que puede transformar la teoría que la rige, como una forma de criterios éticos propios a la misma práctica en donde ni la teoría ni la práctica tiene preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente a la otra.

Lo que define a las prácticas no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone (...) Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero" (Edelstein y Coria, 1996 : 24)

Bourdieu (1993) señala que las prácticas no consisten en una aplicación mecánica de ideas y conceptos construidos durante la etapa de la formación, sino que está constituida por esquemas prácticos de acción en los que intervienen las experiencias previas de los sujetos, las condiciones que impone el campo donde se desarrollan y también las significaciones que han tomado en sus esquemas teóricos (Gimeno Sacristán1993) los conocimientos de la formación de grado o inicial.

Tales señalamientos enfatizan la necesidad de generar, analizar y revisar reflexivamente las prácticas para poder generar dispositivos de formación de mayor incidencia, lo que Litwin (1995) denomina buenas prácticas, que incluyen referencias explícitas a la diferenciación entre enseñanza y aprendizaje, de reflexión sistemática sobre la propia formación (Martínez Bonafé, 2010); prácticas del Practicum, un inicio a la vida profesional en una cultura activa, investigadora, innovadora y reflexiva (Pérez Gómez, 2010); prácticas basadas en problemas reales (Yus, 2010) ; prácticas basadas en la cooperación y communitas (Woods, 1991; Hargreaves, 1996); prácticas que involucren cuestiones cruciales con las que debe enfrentarse un profesor y la interacción/mediación entre co formadores (Bautista, 2010); prácticas que generen organizaciones flexibles (Hargreaves, 1996), enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006) ; currículas integradas, globalizadas (Bernstein, 1979; Jurjo Torres, 2000); prácticas que activen la investigación en la acción y la ecología de saberes (Boaventura de Sousa Santos, 2011); prácticas que articulen cultura experiencial y académica, formación disciplinar y pedagógica, universidad y escuelas, espacios de formación y espacios de intervención.

Manejo de fuentes bibliográficas

ALLAUD, A. (comp.)(1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
ANIJOVICH, R. y otros. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós
ANIJOVICH, R. y C. GONZÁLEZ. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Aique Ediciones.
APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal Universitaria.
APPLE, M. (1987). *Educación y poder.* Madrid: MCE Paidós.
APPLE, M. (1989). *Maestros y textos*. España: Paidós.
APPLE, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
APPLE, M. Y BEANE, J. (2000) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
BALL, S. (1994) *La gestión como tecnología moral*. Un análisis ludista. En Ball S.; (comp.*) Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Madrid: Morata.
BARCO, S. (1998) "Formación docente o de la cartografía de los archipiélagos". Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue: Mimeo.
BEANE, J. APPLE, M. (2000) (Comps.) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
BERNSTEIN, B. (1979) *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
BERSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
BOURDIEU, P. (1991) El sentido práctico. Madrid: Taurus Humanidades.
BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Madrid: Anagrama.
BOURDIEU, P. y P. PASSERON. (1981) *La reproducción*. Madrid: Laia.
BOLÍVAR, A. (1999). El currículum como ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (2011*). La universidad en el siglo XXI*, Laboratorio de Políticas públicas. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
BRUNER, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa.
Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. Orientación y sociedad [online], 7, pp. 103-114. ISSN 1851-8893. Disponible en:<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932007000100005&lng=es&nrm=iso>.
BURBULES, N. 1999. *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
CARR, W. (1993) *Hacia una teoría crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
CARR, W. (1989) *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada Editora.
CARR, W y S. KEMMIS. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.
CAMILLONI, A. R. W. "Modalidades y proyectos de cambio curricular". *Aportes para el cambio curricular en Argentina 2001.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS/OMS.
CHARTERS, W. (1924). *Currículum construction*. Nueva York: Macmillan.
CONNELL, R. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
CONTRERAS DOMINGO, J. 1994. *Enseñanza, Currículum y Profesorado.* Introducción crítica a la didáctica. Madrid, Akal

CONTRERAS, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía.
DAVINI, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Ed. Santillana.
DA SILVA, T. (1995) *Escuela, conocimiento y currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
DEWEY, J. (1997) *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
DE SOUZA MINAYO, M.C. (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
Disponible en http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/guerr_o/praticamatema/referencias/prac_investigaci5/Gascon_Problemas_de%20_nvesti.pdf
DÍAZ BARRIGA, Á. (1993). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas". Revista Electrónica de Investigación y Educativa. Vol. 5, No. 2, 2003. Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
DÍAZ BARRIGA, Á. (1997). *Ensayos sobre la problemática curricular.* México: Trilla.
DI FRANCO, M.G., SIDERAC, S. y DI FRANCO, N. El Campo de la Práctica como desafío en la formación de los profesorados universitarios. *I Jornadas Internacionales de frontera, ciudadanía y conformación de espacios en el Cono Sur. Una mirada desde las Ciencias Humanas y Sociales*. UNLPam.
DI FRANCO, M.G.; SIDERAC, S.; DI FRANCO, N. y MARTÍN, E. (2011). *El Campo de las Prácticas: trayectos formativos de articulación y colaboración en la universidad*. I jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad.
DUSSEL, E. (2012). *Para una política de la liberación*. Buenos aires: Las cuarenta, Gorla.
EGGLESTON, J. (1980). *Sociología del currículo escolar.* Buenos Aires: Troquel.
EDELSTEIN, G. Y CORIA, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
EDELSTEIN, G. (2003). "Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes" en Revista Iberoamericana de Educación. Madrid. Número 33.
ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
EDWARDS R., V. *El Currículum y la Práctica Pedagógica: Análisis de dos contextos en la formación de docentes en Chile.*
ELLIOT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
ELLIOT, J. (1988). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
ERROBIDART, A. *Configuraciones sociales y didácticas en la enseñanza de la comunicación Social*. Estudio realizado con estudiantes del Profesorado de Comunicación Social de la FACSO, UNICEN.
ERROBIDART, A. M. CHAPATO. *Hacerse docente, Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
EZPELETA, J. (1989). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción" en *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Año 3 Nro. 5.

FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. London and New York: Longman.
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
FERNANDEZ, L. (1998). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
FREIRE, P. (1986). *Pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.
FOUCAULT, M. (2013). El poder, una bestia magnífica. Buenos Aires: Siglo XXI.
FOUREZ, G. (1998). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
GADOTTI, M. (2011). Prólogo de *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
GLASSER; STRAUSS (1967). *El descubrimiento de la teoría emergente*. Nueva York: Aldine.
GARCÍA E. y F. GARCÍA. (1997). *Aprender investigando*. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla: Díada.
GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
GIROUX, H. (1990a). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/Mec.
GIROUX, H. (1990b). *La formación del profesorado y la ideología del control*. Barcelona: Paidós/Mec.
GRUNDY, S. (1991). *Producto o Praxis del currículum*. Madrid: Morata.
HABERMAS, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
GENTILETTI, M.G. (2012). *Construcción colaborativa de conocimientos integrados*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *La enseñanza; su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
GROSS, B. (2010). "La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades" Universidad de Barcelona. http://es.scribd.com/doc/31120826/La-construccion-del-conocimiento-en-la-red-limites-y-posibilidades
GUYOT, V. (2010). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
GUYOT, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, Docencia y Tecnología,* vol. XVI, núm. 30, mayo, 2005, pp. 9-24. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Disponible en http://pagines.uab.cat/nuria_planas/sites/pagines.uab.cat.nuria_planas/files/ALACANT2009.pdf
HABERMAS, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* Madrid: Cátedra.
HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid. Morata.
HARGREAVES, A. (comp.) (2003) *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad Del Conocimiento* Editorial Octaedro, S.L.http://nikpeachey.blogspot.com/.Tips, resources and teaching materials to help EFL and ESL teachers use ICT and new technology - http://quickshout.blogspot.com/ News, Links and Opinion on Learning, Technology, Web 2.0 and EFL, ESL.

KEMMIS, S. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

LANGFORD, G. (1989). "La enseñanza y la idea de práctica social" en CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada Editora.

LITWIN, E. (1995) Prácticas y teoría en al aula universitaria en *Revista Praxis Educativa* Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año I, Nº 1, 1995.

MACHIAROLA, V. (2000) *El currículum de la formación docente*. Córdoba: Educando Ediciones.

MARTÍ, J. (1886). Cartas de Martí: Nueva York en otoño, La Nación, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886.

MASI, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Clacso. Consejo. Latinoamericano de Ciencias Sociales.

MASTACHE, A. (2011). *Efectos formativos de la modalidad residencial e intensiva*. Praxis Educativa. Vol XVI, N°14, pp. 76-84. ISSN 0328-9702 Facultad de Ciencias Humanas UNLPam.

MENGHINI, R. Y N. NEGRÍN. (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docente*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

MCLAREN, P. (1993). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural.* Morin, Edgard (1994) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

MIGNOLO, W. (2010). *Desobediencia epistémica*. Réplica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.

MIGNOLO, W. (comp). (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del signo.

MIGNOLO, W.; DE OTO, A.; WYNTER, S. y GORDON, L. (2009). La teoría política en la encrucijada descolonial. Mendoza: Ediciones del signo.

MORIN, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*." Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006). "Los estudios de caso en la investigación sociológica" en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, 213-237. Barcelona: Gedisa.

OSZLAK, O. y O'Donnell, G.A. (1984). *Estado y políticas estatales en América Latina. Hacia una estrategia de investigación. I*nstituto Nacional de Administración Pública. Alcalá de Henares

OUVIÑA, H. (2011). La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura. En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.

PALERMO, Z. (2010). Pensamiento Argentino y opción descolonial. Buenos Aires, Del signo.

PEREZ GÓMEZ, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PERRENOUD, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2000) *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra, 2000. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht.

PERRENOUD, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI,* Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht.

PERRENOUD, P. (1996). *Saberes de referencia: saberes prácticos en la formación de los enseñantes*. Facultad de Psicología y Ciencias de la educación. Servicio de investigación sociológica.

PORLAN, R. Y RIVERO, E (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Díada editora.

PORTA, L. y C. SARASA. (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. GIECCC, Universidad nacional de Mar del Plata.

PRUZZO, V. (2010). Las Prácticas: visión epistemológica, ética y política de su inclusión en la Formación Docente en *Revista Praxis Educativa*, EDULPam, Año XIV, Nº 14.

PRUZZO, V. (1999). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

RESTREPO, E. (2012). *Antropología y estudios culturales*. Buenos Aires, Siglo XXI.

RODRIGUEZ, S. (1828). *Sociedades Americanas*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

RODRIGUEZ, S. (1957). Obras Completas. Tomo I y II. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

SANJURJO, L. y F. TRILLO ALONSO (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario: Homo Sapiens.

SANTOS, B. de Sousa (2009). Epistemología del sur. México: Siglo XXI, Clacso.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, D. (1988). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SHULMAN, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. American Educational Research Association, 15(2), 4-14.

SOUTO, M. y otros. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

STAKE, R. E. (2007). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata, S. L. Madrid, España. (Traducción de RocFilella de la obra original de Stake,

R. E. (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications).

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

TAMARIT, J. (1997). *Escuela crítica y formación docente.* Prólogo Carlos Torres y Moacir Gadotti. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TAMIR P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teachers educators. Teacher and Teaching Education, 7 (3), 263-268.

TARDIF, M (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea S.A. de ediciones.

THARP y otros. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

TENTI FANFANI, E. (2005). *La condición docente. Datos para el análisis comparado. Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI: Buenos Aires.

TORRES SANTOME, J. (2010). *El caballo de Troya*. Madrid: Morata.

TORRES SANTOME, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Madrid: Morata.

TORRES SANTOME, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

TORRES SANTOME, J. (1991). El currículum oculto. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (1993). *Las culturas negadas y silenciadas en el currículum,* en "Cuadernos de Pedagogía", septiembre, 1993.

VAN OERS, B. (2003). "Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood." European Early Childhood Education Journal, 11(1), pp. 7-26.

VIGOSTKY, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

VITARELLI, M. (2003). "Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina". En Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año 8 Nº 32. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

WALSH, C; GARCIA LINERA, A. y MIGNOLO, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

WOODS, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

YIN, R. (1994). Case Study Research. Design and Methods. London: SAGE.

YIN, R. (2009). Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks: Sage Publications, 4th ed. 2009, pp. 240.

YUNI, J. (comp.) (2009). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Brujas.

UNLPam
Universidad Nacional de La Pampa

Se terminaron de imprimir 1000 ejemplares en la Imprenta de la Universidad Nacional de La Pampa, dependiente de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria.
Auxiliares de Imprenta: Danilo Hernández y Diego Mospruker.

Santa Rosa, La Pampa, febrero de 2018

Este libro está pensado para quien se está formando en la docencia. Esto nos compromete a postular que otra escuela es necesaria y posible, camino a una justicia curricular. Es por ello que no se puede entender al currículum universitario sino como una propuesta política. Necesitamos reflexionar acerca de ¿qué enseñamos?, ¿para qué?, ¿en relación con quién y con qué proyecto latinoamericano? Ese transitar de la pedagogía del control a la pedagogía del cuidado nos permite crecer en la identificación de voces desoídas en el currículum y de modos de colonialidad hegemónica de producir ausencias y presencias, del lugar del currículum prescripto, del real, de las teorías, de las experiencias, de la praxis. Al respecto, creemos que es preciso nutrirse de saberes 'otros' invitando a un pensar, sentir y hacer reflexivo de la práctica docente en favor de los derechos humanos interculturales y de propuestas alternativas para descolonizar el currículum.

En tal sentido, hacemos nuestras las palabras de Freire:

> "(...) no hay práctica social más política que la práctica educativa (...) En efecto la educación puede ocultar la realidad de dominación y alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria" (2003: 74).

UNLPam
Universidad Nacional de La Pampa

REUN
RED DE EDITORIALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES

ISBN 978-950-863-322-4
9 789508 633224